الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

دليل استخدام كتاب
اللّغة العربيّة
السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط





الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

دليل استخدام كتاب
«اللّغة العربيّة»
السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط

تنسيق وإشراف :

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة

تأليف :

د. أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

كمال هيشور
مفتّش التّربية الوطنيّة

ميلود غرمول
مفتّش التّربية الوطنيّة

أحمد بوضياف
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانوي

نورالدين قلاتي
مفتش التّعليم المتوسّط

الطّاهر لعمش
أستاذ مكوّن في التّعليم المتوسّط



أوراس للنشر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

تقديم

يسرُّ فريق تأليف كتاب (اللّغة العربيّة) للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، أن يُقدّم هذا الدّليل الموجّه للأستاذ قصد شرح كيفيّات الممارسة الصّفّيّة الرّشيدة لإرساء الموارد المقررة والإنماء المُتَدَرّج للكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، والمتعلّقة بميادين اللّغة الثّلاثة: فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحدُّث)، وفهم المكتوب (القراءة)، وإنتاج المكتوب (الكتابة).

يتألّفُ الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة تتعلّق بمحاور ثقافيّة تشمل مناحي الحياة النّفسيّة والمدرسيّة والاجتماعيّة للتلميذ، ويتكوّن كلّ مقطَع تعلّميّ من سلسلة منتظمة من النّشاطات التعلُّميّة والتّقويميّة تدوم ثلاثة أسابيع بيداغوجيّة، ويختتم المقطع بنشاطات الإدماج والتقويم خلال الأسبوع الرّابع؛ حيث يتجلّى نماء الكفاءة الختاميّة للمقطع في إنتاج فرديّ (التّعبير الكتابيّ) وفي إنتاجٍ فوجيّ (المشروع).

صُمّمَ هذا الدّليل ليؤدّي وظيفتين متكاملتين هما:

1. توضيح طريقة استخدام الكتاب.
2. توفير سنَد للتّكوين الذاتي، في مجال الاختصاص، وفي مجال البيداغوجيا والدّيداكتيك.

وحرصًا على توحيد الرُّؤى لدى الفاعلين التربويّين (الأساتذة والمفتّشين)، جعَلنا هذا الدّليل في خمسة فُصولٍ أساسيّة هي:

الفصل الأوّل: مرجعيّة الوسيلة التعليمية:

اعتمدنا على مستخرجات مختارة من الوثائق المرجعيّة في توفير سندات تكوين ذاتيّ للأستاذ، وبذلك نطمح إلى تحقيق هدفين أساسيين؛ الأوّل هو العودة بالأستاذ إلى الوثائق المرجعيّة وتحفيزه على قراءتها كاملة قراءة واعية. والثّاني هو تيسير انطلاق الأستاذ في عمليّة التكوين الذّاتي التي ينبغي أن تكون مستمرّة ودائمة، وذات وتيرة متصاعدة. كما ركّزنا من خلال مستخرج من المنهاج على التّذكير بالقِيَم والمواقف والكفاءات العرضيّة للمادّة، والكفاءة الشّاملة، والكفاءات الختاميّة للميادين.

الفصل الثّاني: المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلُّم اللّغة:

يتعرّف عليها الأستاذ من خلال مُلَخّص موجَز عن مبادئ اللّسانيّات النّصّيّة، ومفاهيم المقاربة التّواصليّة، والمقاربة بالكفاءات.

الفصل الثالث: طريقة تناول الكتاب:

يتعرّف الأستاذ على نموذج للمخطّط السّنويّ لبناء التعلّمات، ومخطّط تنظيم التّعلّمات، ومخطّط التّعلّمات لإنماء الكفاءة.

الفصل الرّابع: السّير البيداغوجي للنّشاطات:

يَجِدُ الأستاذ وصفًا إجرائيًّا لنشاطات المقطع التعلّمي خلال الأسابيع الثلاثة للتعلّم، وخلال الأسبوع الرّابع المخصّص للإدماج. يأخذ هذا الوصف الإجرائيّ شكلا خوارزميًّا لتوضيح مقروئيّته وتيسير فهمه. ويكون مُرفَقًا بالتوجيهات العمليّة المناسبة.

الفصل الخامس: نصوص فهم المنطوق و إنتاجه:

النّصوص المُسَجَّلَة صوتيًّا في القرص المرفق بالكتاب، يجدها الأستاذ هاهنا مكتوبةً ليستعملها كسندات لوضعيّات فهم المنطوق وإنتاجه.

وقد ألحقنا بهذا الدليل ثبتًا بأهمّ المراجع التي يمكن أن يلجأ إليها الأستاذ لتعميق معارفه وتنمية كفاءاته.

أملُنا كبير في أن يكون هذا الدّليل خير موجّهٍ للأساتذة من أجل ترشيد الممارسة الصّفّيّة بين التّمتُّع بالحريّة البيداغوجيّة ومعرفة حدود الإبداع.

المشرف على لجنة التأليف:

ميلود غرمول

مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها

الفصل الأوّل
مرجعيّة الوسيلة التعليمية

1. القانون التّوجيهيّ للتربية الوطنيّة.
2. المرجعيّة العامّة للمناهج.
3. الإطار العام لمنهاج التعليم المتوسط.
4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط.
5. الوثيقة المرافقة للمنهاج.

أستاذنا الفاضل:

لعلّك توافقنا بدءا، في أن ننطلق بتناول مرجعيّة وسيلتنا التعليميّة (الكتاب المدرسي)، لأنّ استذكار المرجعيّة يُسهّل قراءة الدّليل ويجعلها قراءة وظيفيّة مبنيّة على القدر الأدنى من المعطيات التي تَتشارَكُها فئة الأساتذة الذين يتوجّه إليهم هذا الدّليل.

وعليه، فقد تمّ التركيز على تقديم بعض التعريفات الموجزة للوثائق المرجعيّة، مع مُستخرَجاتٍ وظيفيّة منها، لغرض تحفيز الأستاذ على العودة إلى هذه المراجع[1]، وتشجيعه على التكوين الذّاتي. وتتمثّل هذه الوثائق في الآتي:

1. القانون التّوجيهيّ للتربية الوطنيّة: هو القانون رقم 04/ 08 المؤرّخ في 23جانفي 2008م، يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسيّة المُطبَّقة على المنظومة التربويّة الوطنيّة، ملغيًا بذلك الأحكام السّابقة الواردة في أمريّة 1976م. توزّعت موادّه على ستّة أبواب هي: أسس المدرسة الجزائريّة، الجماعة التربويّة، تنظيم التمدرُس، تعليم الكِبار، المستخدمون، ومؤسسات التربية والتعليم العموميّة وهياكل ونشاطات الدّعم والأجهزة الاستشاريّة.

مستخرج 1

تتمثّل رسالة المدرسة الجزائريّة في تكوين مُواطِن مزوَّد بمعالم وطنيّة أكيدة، شديد التّعلّق بقِيَم الشّعب الجزائريّ، قادر على فهم العالَم مِن حوله والتّكيُّف معه والتأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالميّة. [المادة: 2] (بإمكان الأستاذ استخراج تمام المادة 2 للاطّلاع على غايات التربية).

مستخرج 2

تقوم المدرسة في مجال التّعليم بضمان تعليم ذي نوعيّة يكفل التّفتّح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصيّة التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عامّ، وكذا معارف نظريّة وتطبيقيّة كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة. [المادة: 4] (بإمكان الأستاذ استخراج تمام المادة 4 للاطّلاع على مهام المدرسة).

مستخرج 3

من مهامّ المدرسة:

- ضمان التّحكّم في اللّغة العربيّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة، ووسيلة التّواصل الاجتماعيّ، وأداة العمل والإنتاج الفكريّ. [مقتطف من المادة: 4]

1 - وقد جعلنا في القرص المضغوط المرفق بهذا الدّليل نسخة من كلّ وثيقة من هذه الوثائق المرجعيّة، وكذلك مختارات من الموارد المعرفية والموارد المنهجية الموجهة إلى الأستاذ.

2. المرجعيّة العامّة للمناهج: هي وثيقة توجيهيّة منهجيّة لتأطير عمليّة إعداد مناهج جديدة، وفق توصيّات اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة. قامت بإنجازها «اللّجنة الوطنيّة للمناهج» قصد التّذكير بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائريّة. وتتوجّه هذه الوثيقة إلى المتعاملين المعنيّين مباشرة بتنفيذ وتطبيق المناهج وتسييرها (الوزارة، ومديريّات التّربية، وسلك التّفتيش، ورؤساء المؤسسات التّعليميّة، والمُدَرِّسين)، وكلّ المهتمّين بالمدرسة والتّربية، وكذا الجمهور الواسع من الأولياء والجمعيّات.

مستخرج

تُمثّل المرجعيّة العامّة للمناهج مصدرًا معلوماتيًّا وتوجيهيًّا، من المهمّ الاستلهام منه والاستعانة به في إعداد المناهج الجديدة. وقصد حفظ وحدة العمليّة التربويّة وتحسين أداء المناهج الجديدة، فإنّ العمليّة تتطلّب الاستعانة بعلوم التّربية والتّسيير البيداغوجيّ التي تُضفي على الاستراتيجيّات التّربويّة نوعًا من الشّفافيّة والنّجاعة اللاّزمتين. [ص:23 - 24]

3. الإطار العامّ لمنهاج التعليم المتوسط: هو وثيقة مرجعيّة أعدّتها اللّجنة الوطنيّة للمناهج، لاستثمارها من طرف واضع المنهاج ومؤلّف الكتاب المدرسيّ والمُدرِّس. وقد تناولَت ثلاث نقاطٍ أساسيّة هي:

أ- مهامّ المدرسة (التّربية والتّعليم، والتّنشئة الاجتماعيّة، والتّأهيل).

ب- المبادئ المؤسِّسة للمناهج (الشّموليّة، والانسجام، وقابليّة الإنجاز، والوجاهة).

ج- مكوّنات المنهاج (ملامح التّخرّج، ومصفوفة الموارد المعرفيّة، والقيم والكفاءات العرضيّة والمحاور المشتركة، وجدول البرنامج السّنويّ، والتّعلّم، والتّقويم).

مستخرج 1

المنهاج التّعليميّ هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظَّمة في نَسَقٍ تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطقٍ يربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيّات البشريّة والتّقنيّة والمادّيّة المُجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم. [ص:03]

مستخرج 2

تُشَكِّلُ هـذه المقاربـة (بالكفـاءات) المؤسَّسـة علـى النّظريّـة المعرفيّـة والبنويّـة الاجتماعيّـة المحـورَ الرّئيـس للمناهـج الجديـدة، وذلـك بغـرض اسـتدراك نقائـص المقاربـة بالأهـداف؛ فـإذا كانـت النّظريّـة المعرفيّة تنظـر إلى التّعلّـم علـى أنّـه مسـارات معرفيّة داخليّة تُمَكِّنُ المتعلِّمَ مـن التّفاعـل مـع بيئتـه، فـإنّ البنويّـة الاجتماعيّـة تقـدّم الاسـتراتيجيّات التـي تمكّـن المتعلم مـن بنـاء معارفـه فـي وضعيّـات متفاعلـة وذات دلالـة، وتتيـح لـه فرصـة تقديـم مسـاهمته فـي مجموعـة مِـن أقرانـه. أمّـا البنويّـة، فهـي تؤكّـد علـى أهمّيّـة بنـاء المعـارف. [ص:06]

مستخرج 3

تعريف الكفاءة: تُعَرَّفُ الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تُمكّن من تنفيذ عدد من المهامّ لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة. [ص:06]

مستخرج 4

يتكـوّن ملمـح التخـرّج مـن المرحلـة مـن مجمـوع الكفـاءات الشّـاملة للمـوادّ، وتسـتخلص الكفـاءات الشّـاملة للمـوادّ بعـد تحديـد ملمـح التّخـرّج. [ص:08]

مستخرج 5

تعريف الكفاءة الشّاملة: هدفٌ نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسيّة محدّدة وفق نظام المسار الدّراسيّ (مرحلة، أو طور، أو سنة)، وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التّخرّج بِصِفة مُكثّفة. [ص:08]

مستخرج 6

تعريف الميدان: هو جزءٌ مُهيكِلٌ ومنظّم للمادّة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التّخرّج قصد ضمان التّكفّل الكُلّي بمعارف المادّة في ملمح التّخرّج. [ص:08]

مستخرج 7

تعريف الكفاءة الختاميّة: كفاءة تُكتسَب من خلال المادّة، وتتحقّق من خلال المسعى التّدرّجي للعمليّة التعلّميّة الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتّعبير عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة والطّور. [ص:07] ، وتُعَبِّرُ بصيغة التّصرّف (التّحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عمّا هو منتظَرٌ من التّلميذ في نهاية فترة دراسيّة لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة. [ص:08].

مستخرج 8

الكفاءات العرضيّة: تتكوّن من القيم والمواقف والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف الموادّ، التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها. والرّبط بينها وبين كفاءات المادّة يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج. [ص:07]

مستخرج 9

التّعلُّم هو الانتقال من مستوى معرفيّ وكفائيّ إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المُدرِّس، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة. وهي عمليّة تقتضي بناء الكفاءات، ولا يُكتفَى فيها بتلقّي المعارف فقط. وهو عمليّة مستمرّة حتى يتمكّن المتعلّم من:

1 - التّحكّم في المعارف/الموارد (معارف، مهارات، سلوك).

2 - تعلّم كيفيّة تجنيدها لحلّ وضعيّة مشكلة معيّنة.

3 - إدماجها في عائلة من الوضعيّات. [ص:20]

مستخرج 10

التّقويم هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجيّة وإداريّة. وتعتبر المقاربة بالكفاءات التّقويم جزءً لا يتجزّأ من مسار التّعلّم، خاصّة التّقويم التّكوينيّ منه. [ص:23]

4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط: هو دستور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، يتعلّق بالمادّة وينسجم مع مناهج سائر المواد في إطار منهج التعليم المتوسّط. وقد تضمّن: القيم والمواقف، والكفاءات العرضيّة، وملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة في المرحلة وفي الأطوار وفي السّنوات. وكذلك مصفوفات الموارد المعرفيّة وجداول البرامج السّنويّة.

مُستخرَجات من المنهاج:

مستخرج 1

أ. القِيَم والمواقف:

1 - الهويّة: من خلال نصوص اللغة العربية، يعتز المتعلّم بلغته، ويقدّر مكوّنات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها - ينمّي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكوّنات الهُوية الوطنية.

2 - الضّمير الوطني: يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها- يحترم قيم الوطن وأخلاق الأمّة- يحافظ على ممتلكات الأمّة- يدافع عن انسجام الأمّة - يمتّن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية.

3 - المواطنة: يتحلّى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي، والصدق في التعامل- يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحيّ أو القرية - ينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.

4 - التفتّح على العالَم: يتفتّح على الآداب الإقليمية والعالمية- يتواصل مع غيره - يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتقبّل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين- يستخلص من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

مستخرج 2

ب .الكفاءات العرضيّة:

1 - ذات طابع فكريّ: يبدي فضوله الفكري والعلمي، ويتواصل بلغة سليمة - ينمّي قدرته على التحليل والفهم- ينمّي مواهبه الأدبية الإبداعية والنقدية.

2 - ذات طابع منهجيّ: يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في وضعيات التواصل- يحسن استخدام الزمن وتسييره- يحسن تخطيط العمل وإستراتيجيات تنفيذه- يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها.

3 - ذات طابع تواصليّ: يعتمد أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه- يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة- يوظّف الأدوات اللغوية المناسبة(المحسّنات والصور البيانية).

4 - ذات طابع شخصيّ واجتماعيّ: يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشخصي- يتحلّى بروح المبادرة والاستقلالية المسؤولة- ينمّي حسّه الفنّي وذوقه الأدبي الجمالي - يثق في نفسه ويتكفّل بها- يساهم في الأعمال الجماعية والتضامنية.

مستخرج 3

ج. الكفاءة الشّاملة: يتواصل المتعلّم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

مستخرج 4

د. الكفاءات الختاميّة لكلّ ميدان:

1 - ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتحدُّث): يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، في وضعيات تواصلية دالة.

2 - ميدان فهم المكتوب (القراءة): يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي مشكولة جزئيا لاتقلّ عن مائة وثمانين كلمة، قراءة مسترسلة بأداء حسَن منغّم محترما علامات الوقف.

3 - ميدان إنتاج المكتوب (الكتابة): يُنتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي، بلغة سليمة لا تقلّ عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

5. الوثيقة المرافقة للمنهاج:

هي وثيقة تيسّر قراءة وفهم المنهاج، وتساعد على وضعه موضع التنفيذ. وتتضمّن مفاهيم تربويّة عامّة، وأخرى تتعلّق بالمادّة.

مستخرج 1

تقتضي الممارسةُ البيداغوجيّة في المقاربة بالكفاءات تنويع التّدريس والتّعلّم النَّشِط؛ فالتّنويع يتمثّلُ في استخدام المعلّمين للأنشطة التّعليميّة التّعلُّميّة وابتكار طُرُقٍ متعدّدة تُوَفّرُ للمتعلّمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلّميّة... فُرَصًا متكافئةً لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة، كما تسمح بتحمُّل مسؤوليّة تعلُّمهم وتقييمهم من خلال التّعلّم الذّاتيّ وتعلُّم الأقران والتّعلُّم الفوجيّ. ... ولا يتأتّى هذا إلا من خلال تغيير الممارسات الصّفّيّة وتحديثها من خلال مسارَين أساسيين: المسار الأوّل هو التّصميم التّعليميّ الذي يهدف إلى تحقيق احترافيّة الأستاذ. والمسار الثّاني هو إعادة النّظَر في الممارسات الصّفّيّة والتي تبدأ بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدّي إلى حدوث التّعلّم؛ ... فرديًّا أو ثنائيًّا أو في مجموعات.

[ص:29 - 30]

هامّ جدًّا

تهدف طريقة المستخرجات من الوثائق الرّسميّة إلى حثّ الأساتذة على العودة إليها، وقراءتها قراءة تحليليّة واعية، واستثمارها في عمليّات التخطيط والتّنفيذ والتّقويم، وكذا في تكوينهم الذّاتي.

الفصل الثّاني
المُقاربات المُعتمَدة
في تعليم وتعلّم اللّغة

أوّلا - المقاربة اللّسانيّة النّصّيّة في تحليل النّصوص القرائيّة.

أ- نشأة اللّسانيّات النّصّيّة.

ب- في مفهوم اللّسانيّات النّصّيّة.

جـ- مفهوم النّصّ وخصائصه.

د- أنماط النّصوص.

هـ- المقاربة النّصّيّة.

ثانيًا- المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات.

أ- مصطلح الكفاءة في اللّسانيّات.

ب- ظهور مصطلح «الكفاءة التّواصليّة» وتطوّره.

جـ- تعريف الكفاءة التّواصليّة.

د- مكوّنات الكفاءة التّواصليّة.

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة

أ - مفهوم الكفاءة.

ب - خصائص الكفاءة.

جـ - أنواع الكفاءات.

د - مؤشر الكفاءة.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات.

و - صياغة الكفاءة.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع.

أ - ما المقصود بالمشاريع؟

ب - ما هي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟

جـ - ما هي مراحل إنجاز المشاريع؟

د - كيف يخطط المشروع؟

هـ - ما هي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع ؟

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

خامسًا- التّقويم.

أ - التّقويم التشخيصي.

ب - التقويم التكويني.

جـ - التقويم التجميعي.

د - العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم.

هـ - تقويم المتعلم.

و - وسائل أو أساليب التّقويم.

أوّلا- المقاربة اللّسانيّة النّصّيّة في تحليل النّصوص القرائيّة:

تمهيد:

كانت اللّغة العربية المكتسبة في البيئة العربية هي اللغة الأم (الأولى). ومنذ القديم كان العرب يقرّون بأنّها ليست هي اللغة التي يجب أن يكتفي بها الولد، لهذا كان كلُّ من يريد أن يكتسب ابنه الفصاحة، يبعث به إلى البوادي ليتعلّمَ اللّغةَ الفصيحةَ. فالعرب كانوا يسلمون بوجود مستويات في اللغة العربية، أعلاها هو الواجب التعلّم. أمّا اللّغة الأم، فهي لغة التّواصل والتّداول اليوميّ. وربما ما زدنا عليهم في عصرنا هذا، في تعليم اللغة في المستوى المستهدف، إلّا أنّنا خالفناهم في الطّريقة؛ حيث كانوا يجعلون من الولد متعلّما يُعلِّمُ نفسه بنفسه، من خلال استثمار قدراته، وتوجيهها نحو الملاحظة والمران والتدرب على كيفيات القول والتوظيف اللغوي، دون التركيز على الجانب النظري (المعارف اللغوية الكامنة فيها)؛ إنّهم أوجدوا البيئة اللّغوية السليمة، ثم زجُّوا بأبنائهم داخلها، فتعلّموها ممارسة وإنجازا؛ نعَمْ، في ظلِّ الرَّقيب أو الموجِّهِ والمُصَوِّب، وفي غياب الوعي التّعليميّ التّعلّميّ المتحقِّق اليوم، إلاَّ أنَّ هذا لا يمنع من الإقرار بأنّهم تفاعلوا مع واقعهم في حدود ثقافتهم، وما توفِّره لهم بيئتهم من إمكانات. وهذا يختلف كثيرا عمّا هو حاصل في واقع تعليم وتعلُّم العربية لأبنائنا اليوم.

> **تذكّرْ**
>
> المتكلّم العربيّ الصغير، أوجد له المجتمع البيئة اللغوية الفصيحة، عندما كان يجعل من الفصاحة هدفا له، فأمكنه من الإصغاء والتّدرّب والإنتاج، حتى صار كفؤا. إذن أثبتت التجربة العربية أنه علينا أن نوفّر البيئة اللغوية (في أقسام الدرس، وفي فناء المؤسسة التعليمية، وإدارتها)، وندفع بالمتعلّم ليتدرّب وينتج.

أ- نشأة اللسانيات النصية:

حقيقة، لقد ظلّت اللغة بظواهرها المختلفة، منذ القديم، محل اهتمام الدارسين، في محاولة لفهم آليات اشتغالها، وتفسير طبيعة نظامها. وكانت أقصى غايات علماء اللغة البنيويين (في الثلث الثاني من القرن العشرين) دراسة الجملة والتعرُّف إلى وحداتها؛ وهذا خلافا لما كان سائدا في الدراسات السابقة، حيث كان التركيز على الكلمة بوصفها وحدة اللّغة الأساس. ففي تطوّر ملحوظ للدّرس اللّغوي سينتقل العلماء في دراساتهم اللّغوية من الكلمة إلى الجملة. ثم يظهر جيل من الدّارسين لم يقبَلْ بتحديدات البنيويين وأساس الدّراسة، في دعواهم: « إنَّ الجملة هي أكبر وحدة مستقلة»، وراحوا يسعون إلى دراسة الوحدة الممثّلة لتتابعات من الجمل؛ ففي وضع تواصليّ ينتج المتكلّم سلسلة متتابعة من الجمل، لا يمكن فهم مضمونها في حدود الجملة المنعزلة، بعيدا عن سياقها الذي قيلت فيه، ومحيطها الثقافي الذي أنتِجَتْ فيه.

وهذا التّوالي من الجمل هو الذي سيعرف فيما بعد بـ (النص Text). وكان من أوائل هؤلاء اللغويين الذين تجاوزوا حدود الجملة (ز. س. هاريس) الذي أطلق على نمط دراسته (النهج المجاوز للجملة). وقد جاء ذلك في بحثه (تحليل الخطاب 1952/ «Discourse Analysis»)، الذي اهتمّ فيه بتوزيع العناصر اللّغوية في النّصوص، كما اهتمّ بالرّبط «بين النّصّ وسياقه الاجتماعي. وقد حظي هذا البحث باهتمام علماء اللغة إلى وقتنا هذا». وتابعه (ك.ل. بايك 1954م) في تأكيد هذه الدراسة، ثم ظهرت دراسة لـ (دل هيمز/ Dell Hymes 1960) الذي ركّز على الحدث الاجتماعيّ.

ويعتمد الرّافضون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة ومتماسكة. ولا تدرك النصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الإفراد (أبنية منطوقة بين الذوات)؛ يعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النّصّ لكونه مجال الدرس، وهذا ما دعا إليه (ڤاينريش).

تذكّر

كان اهتمام الدارسين باللغة، من أجل فهم نظامها. وكانوا يصدرون في ذلك من عدّ الجملة هي الوحدة الأساسية لها، بعدما تجاوزوا القول بالكلمة، والاعتقاد بأنّها هي الأساس. وفي استغلال العملية التعليمية لنتائج هذه البحوث، كنّا ننطلق في بناء مخرجات التّعليم اللّغوية من هذه النّتيجة، أي؛ الجملة هي الوحدة الأساسية للغة. ولهذا كنّا نبني فعلنا التّعليميّ على الأمثلة النموذجية، فعزلنا بهذا فعلنا التعليمي عن واقع المتعلّم، ومحيطه اللّغويّ، وبيئته الثّقافية.

ب- في مفهوم اللسانيات النَّصِّية (أو علم اللّغة النصي):

اللّسانيات النّصّية، أو علم لغة النّصّ علم من العلوم اللّغوية الحديثة النّاشئة عن علم اللّسانيات العامّة، الّتي كانت تهتمُّ بدراسة اللّغة، وتبحث في نظامها اللّغويّ (اللّفظ والمعنى والعلاقة بينهما، أو الدّال والمدلول). ولعلّ اللّسانيات التّطبيقية أيضا، هذا العلم الذي اهتمّ بمعالجة مشاكل تعليم اللّغات، ستعطي دفعا آخر يسهم في بروز هذا العلم، الذي سيسخّر كلّ تركيزه البحثيّ على المُنتَج اللّغويّ في عمليّة التّواصل خصوصًا؛ خِطابًا كان أو نصًّا. فالجدَلُ كان واسعًا بين مَن يقول بمفهوم الخِطاب فيما يُنتَجُ مِن كلامٍ في العمليّة الاتّصاليّة، ومَن يقول بمفهوم النّصّ، حيث تناوَلَ بعض العلماء الخطاب المنطوق والمكتوب، في حين تناوَلَ آخرون النّصوص المنطوقة والمكتوبة؛ ومن ثَمَّ يمكن تحديد مفهوم علم اللّغة النّصّي على أنّه: «هو العلم

الذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها، وصُوَر التّرابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدَقّ صورة تُمَكِّنُنَا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحوٍ خاصٍّ لها؛ ممّا يُسهِمُ في إنجاح عمليّة التّواصل التي يسعى إليها مُنتِجُ النّصّ ويشترك فيها مُتَلَقِّيه». لقد تأكَّدَ أنّ «علم لغة النّصّ له شِقّانِ: شِقٌّ لغويٌّ يرسُمُ لنا الأبعاد البنيويّة اللّغويّة للنّصّ، وتتشكّلُ معه معرفة النّصّ بكلّ جوانبها التّركيبيّة والدّلاليّة. وهناك شِقٌّ آخرُ براغماتيّ يَتَشَوَّفُ الآفاقَ الاجتماعيّة، والتّاريخيّة، والنّفسيّة للنّصّ والتي تُساهِمُ في تَشَكُّله اللّغويّ، وتتحدَّدُ مِن خِلال مصطلح معرفة العالَم»[1].

فقد « كانت أغلب دراسات علماء النص محاولات تنظيرية لا تطبيقية، رغم أنّ هذا العلم يُعَدُّ ركيزة أساسية من ركائز علم اللغة التطبيقي، (وهذا وصف للظاهرة، وليس محاولة نقد لها)، وقد يعلل ذلك بكون المصطلح ناشئا جديدا في مضمار علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي من بعد، فاحتاج العلماء إلى تنظير يضبط عمليات التطبيق في منهج واحد، أو يلمُّ بالإمكانيات المحتملة لعوالمه، ليدخل فيه ويخرج؛ فيدخل ما هو منه، في حدِّه، ويخرج ما ليس من حدِّه منه». [2]

جـ - مفهوم النّصّ وخصائصه:

ظهرت دراسات كثيرة، تلفت الانتباه إلى أهمية عدّ النّصّ الوحدة الأساسية للغة عوضا عن الجملة. وهذا مؤدّاه أنّ دراسة اللغة، وفهم طبيعة نظامها، يجب أن يتجاوز الجملة، وينتقل إلى النص؛ أي، إنّه حتى نفهم كيفية اشتغال اللغة، وطبيعة العلاقات بين عناصرها، لا بدّ أن نستحضر النّصّ اللّغويّ المنتج في سياقه الاجتماعيّ والثقافيّ، أي، إنّ التّحليل يجب أن يضع في الحسبان البيئة الاجتماعية التي وُلِدَ فيها النص وإطاره الثقافيّ. وعموما، فإنّ النتيجة البارزة التي ستظهر هي؛ إنّ للنص خصائص من أبرزها أن يكون متتالية جملية خطية متّصلة.

وكان من أوائل المهتمّين بهذا التّركيز (زليغ هاريس) الذي سعى إلى «الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب... فهو كما يقول اللسانيون أول من استعمل هذا المصطلح، وقد اتصف مذهبه بالاعتقاد أن وصف اللغة هو وصف لمواضع الألفاظ في الكلام»[3].

لكن (هاريس) ستعترضه مشكلة التموضع هذه للجمل في الخطاب؛ «أي أنه من السهل أن نحدد مواقع الكلمات في الجملة، ولكن من الصعب أن نحدد مواقع الجمل في الخطاب»[4].

1 - حسام أحمد فرج. نظرية علم النّصّ رؤية منهجيّة في بناء النص النثري. ط.2. مكتبة الآداب. القاهرة 1430هـ، 2009م. ص: 16.

2 - عمر محمد أبو خرمة. نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى. عالم الكتب الحديث. إربد عالم الكتب الحديث. 2004. ص: 9.

3 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 71.

4 - المرجع نفسه. ص: 71

كما اهتمّ اللّغويّ (دي بوجراند) بالنص، وعرّفه بأنّه (تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال)، وهو: «المجال الذي يتحقق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحوي. إنه الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو على الأجزاء، وهو ذو بعد نسقي؛ عبارة عن سلسلة تتكوّن من مجموعة من الأجزاء»[1]. وطالما أنّ هذا الشّكل ذو البعد النسقي تنتظم فيه العلاقات، ويصلح أن يكون مجالا لدراسة اللغة، فلن يكون مهما الوقوف عند مدى امتداده.

لهذا سيكون النص عنده: «ملفوظا مهما كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أم قصيرا، قديما أم جديدا؛ فكلمة (قف) هي نص مثلها مثل رواية طويلة»[2].

ويعرّف (جان ماري سشايفر) النص في إطار التداولية بأنّه: «سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية، ولا يهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل، أو من جملة وحيدة، أو من جزء من الجملة»[3].

لقد صار النص وحدة لسانية، هي الأساس الذي به يتحقق التواصل، ولا يهم حجمه. لهذا ذهب (هاليداي ورقية حسن) إلى اعتبار النص: «كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية unit A Semantic»[4]. فالمهم بالنسبة لهما ، طريقة التماسك بين العبارات والجمل لأجل بناء الدلالة. وإذا كان التماسك الدلالي معيارا لتمييز النص عن مجموعة متتالية من الجمل، فإن (هارفج) يرى أن هذا التماسك، إنما يتحقق في المستوى النحوي.

كما عرّفه بعضهم بالنّظر إلى دلالته اللغوية فقال: «كلمة (نص/ textus) اللاتينية مشتقة من فعل (نص/ texere) ومعناه بالعربية (نسج)، ولذلك فمعنى النّصّ هو (النّسيج). ومثلما يتم النّسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد هو ما يعرف بالنص»[5].

---

1 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

2 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:71.

3 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

4 - و 5 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:70.

هذا الكل الواحد تتموضع كلماته المكوّنة له تموضعا دالّا، يقوم على التداخل والتلاحم بطريقة مقصودة، تتصف بالمتانة والتماسك؛ أي أنّ النّص لا يمكنه أن يبوح بأسراره إلا من خلال النظر في العلاقات(السطحية والعميقة) القائمة بين أبنيته، والكشف عنها. كما أن صاحبه لا يمكنه أن يقيم هذا الكل الواحد إلّا بالاعتماد على ثقافة ينبع منها؛ تتمثل في هذه الأبنية المشحونة بدلالات متحققة في نصوص سابقة (التّناص)، يوظّفها ليعطيها دلالات جديدة، شريطة انسجامها واتساقها في سياق المقام.

تذكّرْ

- أثبت علماء النّص أنّ الوحدة الأساسية للغة هي النّص. ومن منظور براغماتي (نفعي) ستستغل التعليمية هذا الإثبات في تعلّم وتعليم اللغة، أي؛ لا بدّ من الانطلاق من النص لفهم اللغة وظواهرها، حتى يتمكّن المتعلم من بناء نصه اللغوي المنتج.

إنّ تعلم اللغة وتعليمها، بات ينطلق من النص المحمّل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللغوية، ليتمكّن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعلمية نابعة من وسطه.

تذكّرْ

-النص وحدة دلالية؛ والمهم فيه التماسك بين عباراته، لأجل بناء الدلالة التي لا يمكن الكشف عنها إلا بالاعتماد على خلفية ثقافية ينبع منها المتعلم لفهم النص المقروء، حيث يفترض فيه أن يكون مطّلعا على نصوص تداخلت دلالاتها مع هذا النص، ثم بعدها يتمكن من إنتاج نص شبيه به في البناء.

د - أنماط النصوص:

ينبني النص بكيفية معينة، بناء على كيفية القول، فتتحدد وظيفة اللغة، ويتحدد معها ما يعرف بالنمط. ولئن كان تناول وظائف اللغة قد نال حيزا من اهتمامات الباحثين منذ زمن، فإنّ تناول الأنماط قد ظهر بتوسّع علم لغة النص في أبحاثه، إلا أن العلاقة بينها وبين الوظائف كانت علاقة امتداد طبيعي، لفت إليها الدارسون المعاصرون.

حيث استقر البحث حول وظائف اللغة، وكاد يميل جلّ الدارسين إلى تبني تلك التي حدّدها (رومان جاكبسون)، وهي:

- الوظيفة التّأثيرية.
- الوظيفة التعبيرية .
- الوظيفة المعرفية.
- الوظيفة المرجعية.
- وظيفة ما وراء اللغة أو الشّارحة.
- الوظيفة الجمالية.

وقد قام العالم اللسانيّ (إيفون ويرليش) بتصنيف النصوص إلى خمسة أنواع، هي: النص الوصفي، والنص السردي، والنص الإعلامي، والنص الحجاجي، والنص التّوجيهي. ثم جاء (جون ميشال آدم) وأبقى على الأربعة الأولى، واستبدل الخامسة بالنص الحواري. ثم حصل المزج بين هذه الأنماط في الواقع البيداغوجي، حتى استقرّت في أغلب المراجع والكتب المدرسية على النحو الآتي:

التّمط السّرديّ.	النّمَط الوصفيّ.
النّمط الحواريّ.	النمط التّوجيهيّ.
النّمط التّفسيريّ.	النّمط الحِجاجيّ.

هـ - المقاربة النّصية:

في ظلّ ما حقّقه علم لغة النصّ من تأكيد على أهمية التفاعل مع النصوص، في مستوى التلقي، وفي مستوى الإنتاج، بات من الضروري، إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص التعليميّ، وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات، بما يتماشى ومستجدات التوجه في سياق تعليمية المادة.

لهذا كان المقصود بدراسة النصوص: " النشاط الذهني المتعدد الأبعاد، والذي يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها وتحويلها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية (أو هما معا) مطابقة، أو على الأقل، شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها وإبلاغها. إنها عملية تفاعل بين الفرد والنص، تتم ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين. وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية، والتي تفرض على القارئ نوعا من الدراسة، وتوجهه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتحليل"[1]. وانطلاقا من هذا، نخلص إلى أن دراسة النص؛ إنما هي بحث ذهني في معطيات النص، يخضع لمنهجية منظمة بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف. وتكون الدراسة بتبني المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص، ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير. فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين، ووفق مفهوم التعلم ذي المعنى، فإن المتعلم ليس عضوية سالبة بل هو عنصر نشيط وفعال، بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية.

1 - محمد الدريج. نحو بيداغوجية جديدة للتعبير؛ 1- مقتضيات دراسة النصوص. الدليل التربوي: تدريسية النصوص.

والبحث الذهني نشاط يتنوع؛ بين التعرف إلى الرموز واستدعاء معانيها، إلى تحليل تراكيبها، والنظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، إلى إعادة البناء بعد التفكيك، إلى الفهم والتدليل عليه، إلى القراءة المتولدة عن النص بأدوات النص. لهذا كانت تفاعلا بين قارئ هو امتداد للنص في سياقه الاجتماعي والثقافي، والنص الذي لن يتولد إلا في ظل هذا الامتداد.

كان الجدل قائما، حول أنجع الطرق المتبعة في تعلم القراءة وفهم المقروء، «حيث كان اهتمام البحث منصبا قبل ذلك على عرض طرائق تعليم القراءة من تحليلية إلى تركيبية إلى توليفية أو جمعية، وتبيان مساوئ وحسنات كل منها في التعليم»[1]. ولم يثبت أن طريقة منها، كان بإمكانها أن تفيد في النهوض بالفعل القرائي. ولا كان بإمكان أي منهج متبع في تحليل النص الوقوف على القراءة النهائية له، المستوفية لمعناه استيفاء تاما.

لهذا كان مفهوم المقاربة مفهوما له دلالته في سياق الفعل التعليمي التعلمي، كونه يقوم على أساس تقرب المتعلم المستمر من المقصود حتى يتحقق المطلوب. جاء في (المنجد في اللغة والأعلام)؛ أن المقاربة في اللغة لها مدلول الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الصواب، فيقال: « قارب مقاربة ه: داناه / .. / وقارب في الأمر: ترك الغلو وقصد السداد والصدق»[2].

وتتحقق دراسة النص بالمقاربة؛ (بالكيفية وجملة المبادئ)، عندما يتحقق الدنو من سطح النص، والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد، بصدق؛ أي، دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة. فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة اللغة بالنصوص؛ أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد وقوانين اللغة (نحو النص) في صورة المنجز، والمتحقق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا (نحو الجملة)، وهذا من خلال نصوص السجل اللغوي الراقي للأدب والفكر، مما يدفع إلى إنجاز القراءة الفاعلة. فـ المقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا:

1. زاوية دلالة النص ومحتواه.
2. زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية.
3. زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال، ؟...).
4. زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازه.

---

1 - ماغي الخوري شتوي وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط1. دار النهضة العربية. بيروت. 1427هـ/2006م. ج1. ص: 56.

2 - المنجد في اللغة والأعلام. ط 29. دار المشرق. بيروت. 1987م. ص: 617.

5. زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص... المقاربة النصية لا تعترف بالجمل؛ فالجملة في نظر هذه المقاربة عبارة عن نص ولو كانت مجرد حرف معنى. إنما هناك جمل تم إنتاجها بناء على نيات تواصلية محددة؛ فقولك لضيفك: (تفضل) ليس جملة وإنما نص يرتبط بسياق محدد، يعبر عن نية المتكلم ويتعلق بمخاطب بعينه. والتعليم بوساطة المقاربة النصية يعني: تناول النص في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة»[1].

وعليه، فقد بات من الطبيعي الإقرار بأن المقاربة النصية، إنما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية - التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال. مما سيؤهله لأن يكون السند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التواصلية؛ لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والأسلوبي)، وأنه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية).

ثانيًا - المقاربة التّواصليّة في تعليم اللغات:

مداخل تعليم اللغات وتعلّمها عديدة، أشهرها؛ المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي، والمدخل الوظيفي. وهي مداخل، على صلة وثيقة بالبحث في علاقة اللغة - الهدف بالخطط، والغايات المرسومة لتعليمها.

وفي المنظور التربوي، فإن المدخل هو ترجمة لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية ونظريات علم النفس، من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، سواء أكانت أهدافا للمجتمع، أم أهدافا للفرد. وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوفي عناصرها المعروفة بدءا من الأهداف وانتهاء بالأساليب.

وفي ظل التحولات التي شهدها العالم، وما استصحب ذلك من إعادة النظر في الحاجة إلى تحصيل المعرفة، أهي للتخزين وحشو الذاكرة، وتُستَدْعى في المواقف المصطنعة؟ أم هي للتوظيف والاستعمال في مواقف الحياة التواصلية المختلفة؟ فإن منظومة التعليم في الجزائر، راحت تعمل على مواكبة التطورات، ومراجعة مناهجها، بما يسمح لها من التفاعل مع التساؤلات المنطقية، حول جدوى تبني هذا الخيار أو ذاك.

1 - بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. ص: 335.

لقد " عرف النظام التربوي الجزائري تطبيق ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين، وامتدت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربي عموما، والجزائر خصوصا. يشكّل المنهج المباشر، في بعض مناحيه، الموجة الأولى التي تمثل الموروث الاستعماري، حيث تم العمل بمبادئه - بتعديلات متعاقبة في الزمن - إلى غاية بداية الثمانينيات من القرن العشرين، حينما عُوِّض بالمنهج السمعي الشفهي، فيما سُمّي بـ (المدرسة الأساسية الجزائرية) ... وما كانت تحمله من شعارات لعل أبرزها (ديمقراطية التعليم) لتشكيل طبقة من المتعلمين (بروليتاريا) تفهم وتعي أهداف الثورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعي. .. وابتداء من سنة 2003 .. طبّقت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي الغربي."[1]. ويأتي اللجوء إلى تبنّي هذا المنهج في سياق الإصلاح البيداغوجي، بعدما وجهت انتقادات موضوعية للمنهج السمعي الشفهي، لعل من أبرزها:

" لوحظ جمود وتحنيط للنّماذج والمُثل المكتسبة بحيث يجد المتعلم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عما عهده داخل الفوج الدراسي، يضاف إلى ذلك عامل الرتابة الذي لاحظه المختصون داخل الأقسام، والملل المتفشي بين المتعلمين، خاصة في الصفوف المتقدمة، نتيجة اللجوء المفرط إلى التمارين البنيوية. ... وإنّ - ما لوحظ أيضا انحصار سلوكات التلاميذ اللغوية - ومنها الفكرية - في أنماط جاهزة لا يستطيعون التخلص منها تولّدتْ عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجي، من القدرة على التحليل والتركيب، ."[2].

إنَّ المنهج الاتصالي، يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية المعرفية، التي تهتمُّ كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلتْ تؤكّد على أنّ اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات؛ أي، التّواصل. لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش.

"ويشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، ... وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه

1 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

2 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. ص: 35 /36.

على تدريبهم على المحادثة الشفوية أوّلا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها "[1].

إنّ الهدف "لا يكمن.. في هذا المنهج، في إكساب ملكة لغوية تبليغية - كما يزعمه البعض - بل يتعداه إلى ترسيخ كل النظم الحالية، التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف؛ أي، جملة العناصر المُشَكِّلَة للمجال (بمفهومه النفسي المحض) الذي يتفاعل داخله مستعملو تلك اللغة"[2]. وقد أشارت وثيقة (المناهج) المشار إليها آنفا، إلى أنه: "يستمر تدريس اللغة العربية انطلاقا من مبدإ الاستجابة لحاجة المتعلم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعّال. ومن ثمة، تجب العناية بتعزيز اللغة المنطوقة والمكتوبة لديه، عن طريق تفعيلها في سياق وضعيات ذات دلالة". فالوثيقة بهذا تؤكد على الجانب الوظيفي للغة، لهذا نجد أنها تقترح التعلّم عن طريق الوضعيات المشكلة (أو ذات الدلالة)، بالنسبة للمتعلم والمستمدة من واقعه ومحيطه، حيث يجد الرغبة في التعامل معها، والبحث عن حلول لها، وهذا ما سيؤدي به إلى تفعيل لغته وتوظيف معرفته بها، فتتشكل دارة التواصل، وتُفَعَّلُ الملكة بكل نُظُمِها.

أ- مصطلح الكفاءة في اللسانيات

عرّف اللسانيون مصطلح الكفاءة competence على أنه مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها.

ووضع اللسانيون مصطلح الكفاءة في مقابل مصطلح الإنجاز performance، فالكفاءة معرفة ذهنية (ملكة ذهنية)، وقدرة ضمنية (حقيقة كامنة)، تمكّن الفرد من إنتاج الكلام، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة. ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق.

ب - ظهور مصطلح الكفاءة التواصلية و تطوّره:

أول من استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هو العالم اللغوي (ديل هايمز Dill HYMES) حين رأى أن كفاءة (شومسكي) لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية، حلت محل سابقتها البنوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكّن من هذه البنى هو التمكّن من اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد

1 - المرجع نفسه. ص: 38.

2 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

جـ - تعريف الكفاءة التواصلية:

عرّف (ديل هايمز) الكفاءة التواصلية بأنها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معيّنة.

إن الكفاءة االتواصلية تعني على هذا الأساس قدرة الفرد على تبليغ أغراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، و تعني أيضا: «مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة» .

والكفاءة التواصلية المراد إكسابها المتعلم: «لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عملية فردية واجتماعية معا، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال». ونستنتج من هذا المفهوم أن تبني الكفاءة التواصلية في حقل تعليمية اللغات يستلزم عدم التركيز على المحتويات اللّغوية لوحدها، بل وأيضا التركيز على إيجاد مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب، كما نستنتج أن هذا المفهوم يعطي الأولوية للخطابات الشفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك تنمية المهارات اللغوية الأخرى.

د- مكونات الكفاءة التواصلية:

إن الهدف الأول و الأخير ، و الغاية القريبة و البعيدة لتعليمية اللغات هي تحصيل الكفاءة التواصلية، وهو هدف شامل، لأنه عند إكساب المتعلم القدرة على التواصل والتبليغ، فإن هذه الكفاءة التواصلية تكون عامة وشاملة، إذ تتكون بدورها من عدة كفاءات أخرى، حيث تعكس هذه الكفاءة التمكن من النظام اللغوي، كما تعكس أيضا إمكانية تكييف هذا النظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات، وفق استراتجية ومنهجية سليمة. كما أن الكفاءة التواصلية تساهم فيها - بالإضافة إلى الكفاءة اللغوية - قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية، وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عملية التواصل. إذ إن التواصل عملية تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة، تتعدى اللغة، لأن تعلم اللغة يرتبط على الدوام بسياقات ومواقف معينة.

و انطلاقا من الشرح السابق يمكن تحديد أنواع الكفاءات التي تشتمل عليها الكفاءة التواصلية على النحو الآتي :

الكفاءة النحوية (صحّة الأداء اللغوي و سلامته نحويا).

الكفاءة الاجتماعية (ملاءمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل) .

الكفاءة الاستراتيجيّة (توظيف استراتيجيّات الخطاب والتواصل).

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية:

تهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعيش أو مستقبله المهني. وتعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية . و بذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد ، أنها مقاربة جديدة ، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية التي تعودنا الاشتغال بها أنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية ، وقد أشار "روجرز" «Rogiers» إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة.

- غزارة المعلومات و تكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة و جامدة و متجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ و تجلب اهتمامهم و لها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعيشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومرد ودية المؤسسة التربوية.

أ- مفهوم الكفاءة:

لغـة : و رد في لسان العرب للعلامة «ابن منظور» كافأه على الشيء مكافأة و كفاء : جازاه، والكفيء : النظير ، و كذلك، الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة وتقول لا كِفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له. والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن التصرف فيه و يستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي و المغرب. أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمة Compétence في قاموس اللغة الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 (غاستون ميلاري G. Mialaret) أنها مشتقة من اللاتينية القانونية (Competetia وتعني العلاقة الصحيحة، وهي قريبة من الإمكانية و الاستعداد.

اصطلاحا : يعرف لوجندر «Legendre» الكفاءة بأنها مجموع المعارف و المهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم و يعرفها بريان من «بريان Brien» بأنها القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة. إنها مجموع المعارف و المهارات و المواقف التي يتم استشارتها و تعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة .

أما (بوترف (Botorf فيعرف الكفاءة في كتابة «De la Compétence» بأنها ليست حالة أو معرفة مكتسبة فاكتساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاءة بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة و التدبير و لكن توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب و في المكان المناسب «Savoir mobiliser»، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف و القدرات و التوظيف المناسب لها، و لا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.

ويقترح (فيليب بيرنيو (Ph.Perenaud) تعريفا وأمثلة توضيحية للكفاءة بأنها «تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف ، قدرات ، معلومات...) لمواجهة فئة من الوضعيات (المشكلات بدقة و فعالية من مثل:

- التمكن من تحديد الاتجاه و المسار داخل مدينة مجهولة، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة، القدرة على قراءة تصميم مدينة، القدرة على تحديد موقع، القدرة على طلب معلومات وإرشادات و تجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس ، عناصر الطبوغرافيا معرفة الإحداثيات الجغرافية وغير ذلك.

أما (لويس دينو «Luis D'hainent) فيعرفها بأنها :»مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط، أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه . في حين يعرف (دي كاتل J.M Deketel) و آخرون الكفاءة بأنها مجموعة من المعارف و من القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال.

وهي الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعلمة بفعالية في وضعيات مشكلة و ظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها.

وتعرف الكفاءة من منظور مدرسي بأنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ، و هي أيضا مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين ، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.

ب - خصائص الكفاءة :

من التحديد السابق يمكن تحديد خصائص الكفاءة في ما يأتي :

1 - خاصية الإدماج : Intégration» مقابل خاصية تجزيء المعارف والمهارات التي تميز الأهداف ، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف و المهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما و مدمجا ، فهناك الجانب السوسيولوجي أو السيوسيو وجداني «Socio-affectife»

وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة و الانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعة الذاتي وانعكاسا لذته. وما ينتظر منه من اعتراف اجتماعي و جزاء وهناك الجانب المعرفي الذهني Cogntif المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

2 - خاصية الواقعية : «Authenticité» في مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز البيداغوجية بالأهداف حيث تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

3 - خاصية التحويل : Le transfert» مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف (أي معارف و مهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة) تنمي بيداغوجية الكفاءات خاصة التحويل أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب و بالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه و تدرب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي و العملي في الحياة العملية اليومية.

4 - خاصية التعقيد : Complexité في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة و بشكل عام فإن من خصائص الكفاءة أنها توظف جملة من الموارد و بأنها غائية ونهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية و بأنها ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد وغالبا وما تتعلق بالمادة إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها.

جـ - أنواع الكفاءات :

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات عدة أنواع أو مستويات للكفاءات حسب فترات التعلم كما يأتي :

1 - الكفاءة الختامية الإدماجية «Compétence finale D'integration» :

وهي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة وهي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسة أو طور تعليمي، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه و يتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

2 - الكفاءة الختامية «Compétence finale ou terminale»

وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة و تظهر في نهاية سنة دراسية معينة.

3- الكفاءة المرحلية : Compétence d'étape (intermédiaire)

وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة و ترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلية دالة.

4 - الكفاءة القاعدة : Compétence de Base

وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

5 - الكفاءة العرضية Compsténce transversale

وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

د - مؤشر الكفاءة : Indicateur de compétence

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي سابقا) أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة و معايير التقويم، و مفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللغوية التي تتضمن فعل عمل و شروط ومعايير) حيث أن المؤشر هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا و من خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلما و يتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة و القياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية مرحلية و انتقالية ويصاغ بكيفية سلوكية و يستخدم لتعريف و معالجة العناصر الفرعية و تفاصيل موضوع التعلم و يدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشر كفاءة معينة.

-إن المؤشر مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلم و يترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو المحقق بعد تعلم ما هو مرتبط بالتقويم، فإذا كان الهدف الإجرائي يركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نص الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات :

تعرف الوضعية التعليمية بأنها «موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى. وتعرف كذلك على أنها مجموعة من الشروط، والظروف التي يحتمل أن تقود المعلم إلى إنماء كفاءاته، أو هي مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق.

يقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع و المؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة .

ويمكن أن تأخذ الوضعية التعلّمية أنماطا عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها ونميز عادة بين ثلاثة أنماط هي: أ- الوضعية المشكلة. ب- المناقشة. ج- المشروع.

و - صياغة الكفاءة :

يعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا، وعند صياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هي :

- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم : ويتعلق هذا بأمرين هما :
- نوع المهمة المنتظر تأديتها : أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو حل مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التأثير على المحيط.
-نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة : حيث ينبغي التفكر بشكل واضح في الموارد (سندات...) التي سيستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي سينفذ المهمة المطلوبة منه وفقها

1 - الصياغة الإجرائية للكفاءة :

ويتطلب الأمر الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام والمجرد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان ، و لبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي :

السياق : و يتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره.

المعرفة : و هي عناصر المادة أو المواد المستهدفة في الكفاءة.

- المعرفة السلوكية : و تعبر عنها الجوانب العاطفية الانفعالية المراد إنماؤها لدى المتعلم.
- المعرفة الفعلية : و ترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.
- الدلالة : و ترتبط بالمعنى الذي يُعطَى للكفاءة و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع:

قد تتساءل عن مضمون هذه العبارة مشاريع وعن ارتباطها بالمجال التعليمي التعلمي، ونحن حين نقوم بذلك بصيغة الجمع، فذلك لكوننا لا نلتقي بمشروع واحد وحيد، بل بجملة من المشاريع التي يمكن أن تنجز في هذا المجال أو ذلك، وحتى تتضح الرؤيا لا بد من طرح هذا التساؤل:

أ- ما المقصود بالمشاريع؟

قد تعتبر المشاريع عبارة على دراسات أو إبداعات مستقلة أو مرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرر الدراسي، وهي تتم عادة على الشكل التالي:

- يقترح المدرس على المتعلمين مواضيع المشاريع المزمع إنجازها.
- وقد يختار المتعلمون مشاريعهم بشكل مباشر.

وفي الحالتين فالمشاريع تكون تحت إدارة المدرس، وبواسطتها يتوصل المتعلمون إلى تعلم مسؤوليتهم الخاصة، وذلك في إطار

- معالجتها.
- وإنتاجها.

وذلك خلال المدة التي قد تطول بقدر ما تستوجبه كل من :

- مرحلة التخطيط
- ومرحلة البحث
- ثم مرحلة تقديم المنتوج النهائي.

ب - ما هي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟

يمكن اعتبار المشاريع من حيث مضامينها البيداغوجية أفيد إذا كانت تجعل المشتغلين بها يرتقون تعلميا، ويرتقون تربويا، ويرتقون فكريا وذهنيا.

وكل ذلك يحصل من خلال التشبع بالمبادئ والقيم التي يحصل عليها المتعلمون.

والتعاطي للتعامل بالمشاريع في الميدان التعلمي تجعل المتعلمين يدركون الروابط الموجودة ما بين المواضيع المتمايزة والعالم الخارجي.

كما أن هذا التعامل يجعل المتعلمين:

- يتعلمون كيف ينظمون من اجل مباشرة أعمال فردية، أو أعمال مشتركة.
- وكيف يخططون وقتهم الخاص.
- وكيف يعملون وفق برنامج معين.

إن المشاريع تسمح للمتعلمين بأن يأخذوا بين أيديهم زمام تكوينهم الذاتي.

كما أن المشاريع تعطي للمتعلمين فرصة التفاعل بين بعضهم

وفرصة التفاعل مع غيرهم من الأشخاص

والمنجزات في إطار المشاريع تقدم بطريقة معينة مما يجعلهم يتدربون على طريقة تقديم المشاريع.

كما أن المشاريع تجعل المتعلمين يتعلمون كيف يمكن الدفاع على آرائهم وعن النتائج المحصل عليها في بحوثهم.

جـ - ما هي مراحل إنجاز المشاريع؟

- تحديد الموضوع أو المشكلة

تبتدئ مجريات المشاريع بتحديد الموضوع أو المشكلة التي سينصب عليها البحث أو الدراسة أو الإبداعات حيث يتم ذلك مثلا إثر قضية أثيرت أثناء جلسة للعطف الذهني، وبدا أنها تمثل منفعة لمجموعة ما أو بناء على نوع خاص من النشاط يرجو المدرس أن توظيفه المجموعة طيلة مراحل المشروع، أو بغاية توجه المتعلم لكي يعتمد القراءة الخارجية أو إنتاج رسوم أو تجميع إحصائيات أو وجهات نظر أو تحليل بيانات في تحيين أو تدعيم أو تتبع السياق أو المعطيات التي تحيط بمشكلات أو بمفاهيم أو مبادئ أو تبعات أو تعليمات معينة. أو ليعتمدها في رصد وفهم واستيعاب قدر آخر من السياقات والوضعيات الجديدة المشابهة أو المختلفة التي يفترض ظهورها ومجابهتها أو ليعتمدها في التحضير القبلي لكل من الوضعيتين في علاقتهما بدرس صفي مبرمج لاحق بما يكفي من الوقت.

كما قد يتم تعيين الموضوع بناء على اختيار مباشر من طرف المجموعة أو أفرادها.

وعلى كل حال وحتى لا يتيه المشاركون أثناء معالجة الموضوع يكون جيدا لو يصاغ الاقتراح في شكل سؤال محدد مباشرة، ووثيق الصلة بإحدى الاهتمامات الجارية، كان يجيء مثلا من قبيل : كيف يتخلص السكان في محيط المدرسة من نفاياتهم المنزلية ؟ أو هل تعرض المكتبات والأكشاك الرئيسية في مدينتك ما يكفي من الكتب وغيرها من المطبوعات المخصصة للأطفال.

د - كيف يخطط المشروع ؟

يتم تخطيط المشروع بأن يقرر الطرفان المدرس المسهل والمجموعة.

- متى ينطلق المشروع؟
- وكم يستغرق من الوقت؟
- وما هي المواد المطلوبة؟
- وأين يمكن أن تتوفر؟

- وما إذا كان كل مشارك سيشتغل منفردا أو ضمن مجموعة؟
- وهل سيتم العمل على نفس الموضوع أو على موضوعات مختلفة؟

وذلك مع ضرورة تبيان هل ستهتم المناقشة في هذه المرحلة:

- بالطريقة.
- أو بالكيفية.
- أو بالصيغة التي سينتهي بها المشروع.

هـ - ما هي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع؟

أما البحث في مختلف الأشغال أو التحركات التي تدخل في إطار المشروع والتي من المتوقع أن تنمي لدى المشاركين عددا من الكيفيات، فيمكن إذا كان الأمر يتعلق مثلا بمشروع تحقيق حول الدور الذي تقوم به المؤسسات والجمعيات المختصة في رعاية الأطفال المحرومين من البيئة العائلية، أن يشتمل على:

- زيارات.
- تحليل بيانات.
- تجميع إحصائيات.
- قراءات.
- استجوابات.

أي على مجموعة من التقنيات الأكاديمية، الاجتماعية، الإبداعية، وهو ما يتطلب بقاء المدرس / المسهل رهن تصرف المجموعة، لكن فقط للإجابة على الأسئلة، أو لإغداق النصح، باعتبار أن إنجاز العمل هو أصلا من مهام المشاركين وحدهم.

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

إن المنتوج النهائي للمشروع من حيث صيغته يمكن أن يأتي في شكل تقرير أو عرض كتابي، أو شفهي يقوم على:

- تقديم المشكلة المدروسة وإبرازها بما يلفت الانتباه إلى أهميتها.
- تعريف المشكلة المدروسة وتحديد خاصياتها التي تجعلها متميزة عن غيرها.
- تحليل المشكلة واستعراض الفرضيات المقترحة لحلها بالاعتماد على ما هو متوفر من المراجع والمصادر التي تتناولها.
- أو بناء على نتائج الزيارات والاستجوابات والإحصائيات والبيانات التي تم تجميعها حولها.
- تأويل المعطيات المرتبطة بالمشكلة وتنظيم سياقها.
- الخروج بالاستنتاجات المتوصل إليها، كما يمكن أن يكون عبارة عن لوحة تشكيلية، أو معرض لصور، وعينات من النباتات، والطيور المهددة مثلا بالانقراض في البلاد، أو عبارة عن قصص أو قصائد شعرية.

خامسًا- التقويم وأنواعه

أ - التقويم التشخيصي : L'évaluation diagnostique

ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي (وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات

ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة والضرورية لتحقيق أهم هذا التعليم. وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة. وقد أولى بلوم (B.Bloom) أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين :

1 - تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة).

2 - وتتعلق الثانية بالمواصفات العاطفية المتمثلة في (دافعية التلميذ للتعلم)

ويساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح و إزالة العوائق بالنسبة للمعلم والتلميذ، أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإن هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه، و بذلك فإن التقويم التشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما :

- تشخيص المكتسبات السابقة.

- تحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.

ب - التقويم التكويني : (Evaluation formative)

ويسمى أيضا التقويم التتبعي أو البنائي، و هو إجراء عملي يمّكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال التدريس، و يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

يساعد الاستخدام الملائم لهذا النّوع من التّقويم في ضمان التّمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية، حيث يقدم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتّمكن من بلوغ الأهداف المرجوّة. كما يهدف أيضا إلى العمل على تحسين التعلم بما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلم تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها.

جـ - التقويم التجميعي : (Evaluation Sommative)

ويطلق عليه البعض التقويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي أوالتحصيلي، وهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، و يمحص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف أعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وبذلك فهو تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم.

من هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.

إن موضوع التقويم التجميعي هو سيرورة التعلم والتعليم في جانبهما الشمولي والنهائي وتحديد الحصيلة النهائية للتدريس و نتائجه المرجوة، وقد أكّد كارديني (J.Cardinet) أنّ هذا النوع من التقويم يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التعليمي نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ.

د - العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم :

من خلال العرض السابق لأنواع التقويم يمكن الكشف عن العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع و أوجه تشابهها واختلافها.

فمن حيث العلاقة يلاحظ أن التقويم التشخيصي يرتبط بشدة بكل من التقويم التكويني والتجميعي، فإذا كان التشخيصي يتم قبل بدء الدراسة فإنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم التجميعي وقد يستخدم اختبارات مصممة لهذا الأخير.

كما يمكن أن تستخدم نتائج التقويم النهائي استعمالا تشخيصيا في مراحل التعليم المختلفة كأساس لتوزيع و توجيه الطلاب.

عناصر هذه العملية (المتعلّم، المعلّم، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المنهج ...) سنقتصر على تقويم المتعلّم (التلميذ).

هـ - تقويم المتعلم

يتضمن تقويم المتعلم جميع الأهداف و جميع جوانب نموّه، وقد صُنّفت جوانب تقويم المتعلم كما يلي:

1- المعارف Savoir

يشمل تقويم معارف المتعلّمين مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني حيث تمس كل الميادين التي تمثل مجالا للدراسة، وتعتبر هذه المعارف والتي يغلب عليها الطابع النظري أساسية لتطوير المعارف و المهارات الأخرى.

2 - المعارف الأدائية : Savoir-faire

يعتبر هذا النّوع من المعارف على قدرات الفرد في الإنجاز أو التّكيف مع موقف موضوعي محدّد، وهي ضرورية لإنضاج الاستعدادات العملية للفرد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة ومؤشر الحكم المستعمل في هذا النوع من القياس غالبا ما يكون المدة التي يستغرقها المتعلم في الإنجاز، وفي الغالب يتم الاعتماد على اختبارات الكفاءة أو التحكم Test de maîtrise في هذا النوع من القياس.

وقد يكون التقويم كيفيا بقياس القدرة على الاستجابة إلى مثيرات تخص مواضيع عملية طبقا لمواصفات خاصة وشروط محددة حسب الهدف المسطر.

3 - المعارف السلوكية الاجتماعية Savoir-Etre

تعتبر المعارف السّلوكية الاجتماعية من الأهداف الّتي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، وبالتالي فهي ذات طبيعة مدنية و أخلاقية.

إن تقويم هذا النوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم، ويمكن استخدام عدة أدوات قياس في هذا المجال مثل: الملاحظة المقابلة، الاستبيان، الاختبارات النفسية.

4 - المعارف التعبيرية Savoir dire

وهي لا تقل أهمية عن المعارف الأخرى التي يجب تنميتها عند المتعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم، خاصة و أن المجتمع الحديث قوامه الاتصال، فالفرد مطالب باستمرار بنقل ما تعلمه إلى غيره والتعبير بوضوح عما يشعر به وما يفكر فيه.

وتعتبر كفاءة التبليغ ضرورية في العصر الحالي لما يتميز به من كثرة الرسائل التي يتلقاها الفرد يوميا.

ويتمثل دور التقويم هنا في معرفة كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها و كيف ينقلها إلى غيره، ويعتمد في ذلك على تقنيات متعددة مثل : تحليل المحتوى اللغوي، المقابلة، الاختبارات النفسية اللغوية.

وإجمالا يمكن القول أن تقويم المتعلم يتضمن جميع جوانب شخصيته حسب التقسيم الكلاسيكي للشخصية التي يختصرها في المجال المعرفي، والمجال الوجداني العاطفي، والمجال المهاري الحركي، وتقويم كل مجال من هذه المجالات يتطلب وسائل وأدوات فنية متخصصة.

و- وسائل أو أساليب التّقويم :

1- أساليب التّقويم الشّفوية :

يعتبر التّقويم الشّفوي من أحسن طرق التقويم المستخدمة، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي

وأشهر أساليبها الاستجواب (السؤال والجواب) والمناقشة والتقارير الشفوية والتّسميع والقراءة بصوت مرتفع، وحل المسائل وشرحها على السبورة .

يتميز هذا النوع من التقويم بمزايا عديدة، فهي تكسب التلميذ شجاعة في مواجهة الآخرين، وطلاقة التعبير، وتوضيح و جهة النظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبّل النقد، واحترام وجهات النّظر البديلة، علاوة على أن التلميذ سيشارك في عملية التقويم ويستفيد من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء.

ويندرج ضمن أساليب التقويم الشفوية أيضا التقارير والبحوث أو العروض والتي تعتبر أداة تعليميّة جيّدة علاوة على أنها وسيلة فعّالة في تقويم أداء التّلميذ، يستفيد منها كلّ من التّلميذ الباحث والتّلميذ المستمع.

إلا أن إعداد التّقارير و البحوث أو العروض وإلقاءها عمليّة صعبة، تحتاج إلى عناية خاصّة من المعلّم في إرشاد التّلاميذ و توجيههم إلى أدائها بصورة سليمة تساهم في إكسابهم طريقة البحث عن المعلومات الجيدة، و طريقة ترتيبها و تنسيقها و عرضها بصورة جيدة.

تعتبر الملاحظة (Observation) من بين وسائل التقويم، وهي جزء لا يتجزّأ من عمل المعلّم اليومي مع التلاميذ، يُعلّمهم و يوجّههم و يصحّح أخطاءهم، فهي إذن وسيلة من وسائل التقويم المباشر، يرى المعلم من خلالها أدلة متزايدة على تقدم التلميذ الدّراسي.

تتطلب هذه الوسيلة من المعلّم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو أنشطة التعلم المختلفة، كالمشاركة في طرح الأسئلة أو الإجابة أو التعاون أو المشاغبة...

وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر ببعض الأهداف التّربوية المتّصلة بتطوّر المهارات أو اكتساب بعض العادات، حيث أن مثل هذه التّعلّمات يصعب قياسها بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التحصيل المقنّنة، فعندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على القراءة السليمة أو التعبير الجيّد أو تصميم تجربة أو استخدام خدمات المكتبة... من الأحسن أن نَقُوم بمتابعة و ملاحظة أدائه فيما يخصّ مثل هذه المهام، إذ أن الملاحظة المباشرة تُقدّم لنا مؤشرات هامّة تفيد في اتخاذ التصحيحات المناسبة من طرف المعلم.

2 - الاختبارات الموضوعية :

تم تطوير الاختبارات الموضوعية للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال، وسميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار أي أن الجواب الصحيح هو واحد فقط، لذا فإن المصحح سيكون موضوعيا بشكل تام بالنسبة لإجابات التلاميذ.

الفصل الثّالث
طريقة تناول الكتاب

أوّلا - الكتاب المدرسيّ.
ثانيًا - المقطع التعلّميّ.
ثالثًا - ميدان التّعلّم.
رابعًا - لغة الكتاب.
خامسًا - التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات.
سادسًا - مخطّط تنظيم التّعلّمات: (الحجم السّاعي والأنشطة المقرّرة ومواقيتها).

أوّلا- الكتاب المدرسيّ:

الكتاب المدرسيّ هو وثيقة تربويّة تُعتمَدُ في جلّ العمليّات التعليمية التعلمية؛ إنّه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصورٍ توضيحيّة متنوّعة، وتهدف إلى الدّفع بعمليّة التّعلّم نحو حدود قصوى.

وللكتاب المدرسيّ وظائف متعدّدة ومتنوّعة، أهمّها: الوظيفة الإخباريّة، والوظيفة التّعليميّة، ووظيفة التّمرين والتّدريب، والوظيفة التّقويميّة.

يُعَدُّ الكتاب المدرسيّ ترجمة للمنهاج الدّراسيّ في سلسلة من النّشاطات التّعليميّة/ التّعلّميّة، والنّشاطات التّقويميّة، المرتّبة في مقاطع تعلّميّة، كما يعتبر الكتاب المدرسيّ أهم مركّبة من مركّبات الوسيلة التعليميّة بالإضافة إلى الدّليل والقرص.

وينبغي للمؤلّف أن يختار لأركان الكتاب وفقراته عناوين مناسِبة، بحيث تكون في مستوى فهم المتعلّمين من جهة، ودالّةً على مضمون بيداغوجيّ/ديداكتيكيّ من جهة ثانية؛ يمكن أن نسميّ مجموعة هذه العناوين بِـ «لُغة الكتاب»، وهو ما سنتناول شرحه في الفقرة الرابعة.

ثانيًا- المقطع التعلميّ:

أ- تعريف المقطع التّعلّميّ

هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّجٍ لولبيّ يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها، وتثبيتها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلِّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشّاملة.

وجاء في المنهل التربوي» للأستاذ عبدالكريم غريب: «المقطع البيداغوجي؛ ... يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتبادلات بين المدرّس وتلامذته بغرض الوصول إلى مرمى معيّن مؤطّر ضمن منهجية عامّة؛ حيث أن كل مقطع يمتلك وحدته الخاصة والمتميزة بالمرمى المتطلب بلوغه؛ كما يكون في الوقت نفسه تدرجا عاما نحو أهداف النشاط البيداغوجي».

[ج2- ص658]

ب- مميزات المقطع التعلمي:

يتميّز كلّ مقطع تعلّميّ من مقاطع الكتاب بالمميّزات الآتية:

- يرتبط بمحور ثقافيّ اجتماعيّ يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوًّا نفسيًّا واجتماعيًّا في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع.
- تمس وضعيّاته التعلّميّة والتّقويميّة جميع ميادين اللّغة الثّلاثة بشكل لولبيّ.
- يستهدف المقطع التعلّميّ كفاءة مرحليّة هي مجموع الكفاءات المرحليّة للميادين.
- التّلازم بين سيرورة التّعلّم وسيرورة التّقويم.

- لـكلّ مقطـع وضعيّـة انطـلاق وظيفتهـا ضبـط التّعلّمـات وتوجيههـا، ووضعيّـات تعلّميّـة لممارسـة الفعـل التعلمـيّ.

- يظهـر نمـو الكفـاءة المرحليّـة للميادين في الإدمـاج، وتنمـو الكفـاءة المرحليّـة للمقطـع فـي الإدمـاج بيـن الميادين.

- يتمحور كلّ مقطع حول مشروع، ينجزه المتعلّمون في أفواج.

جـ- موضوعات المقاطع التعلمية:

يتألّف الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة، لها محاور ثقافية من واقع المتعلّم هي:

المقطع الأوّل (01): الحياة العائليّة.

المقطع الثاني (02): حُبّ الوطن.

المقطع الثالث (03): عظماء الإنسانيّة.

المقطع الرّابع (04): الأخلاق والمجتمع.

المقطع الخامس (05): العلم والاكتشافات العلميّة.

المقطع السادس (06): الأعياد.

المقطع السابع (07): الطبيعة.

المقطع الثامن (08): الصحة والرياضة.

هامّ جدًّا:

1- يسـتغرق كل مقطع أربعـة أسـابيع؛ ثلاثـة أسابيع للتّعلّـم، والأسـبوع الرّابع للإدمـاج والتّقويـم ومناقشـة المشـاريع والمعالجـة البيداغوجيّـة.

2- تنـاول الكتـاب قبـل المقاطع نموذجًـا للتقويـم التّشـخيصيّ تحـت عنـوان: «أقوّمُ مكتسـباتي القبليّة»، وتنـاوَلَ بعـد المقاطـع نموذجًـا للتّقويـم التّحصيلـيّ تحـت عنـوان: «أقـوّم مكتسـباتي». علـى الأسـتاذ توظيفهمـا فـي بدايـة السّـنة الدّراسـيّة وفـي نهايتهـا، أو الاسـتئناس بهمـا فـي صياغـة تقويـم مـن عنـده.

ثالثًا - ميدان التعلُّم:

الميدان في تعلّم اللّغة هو المجال التعلّميّ الذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التلقّي أو في حالة الإنتاج.

وعليه، فميادين تعلّم اللّغة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابيّ.

أمّا الميادين الثلاثة في الكتاب، فتنتظم على النّحو الآتي:

أ- فهم المنطوق و إنتاجه:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختاميّة «الإصغاء والتّحدُّث» أي: «التّعبير الشّفويّ»، ويُتناوَل في بداية الأسبوع البيداغوجيّ خلال حجم زمنيّ أسبوعيّ يساوي ساعة واحدة، وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب: عبارة على لسان المتعلّم هي «أُصْغِي وأتحدَّثُ»، ومن الألوان : «الأخضر»، وأيقونة مكبّر الصّوت ( ).

ب- فهم المكتوب:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءتُه الختاميّة قراءةَ النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعيّة التعلّميّة الجزئيّة الأسبوعيّة، بحجم ساعي يساوي ثلاث ساعات في الأسبوع، ويشمل ثلاث حصص متوالية تتمحور حول النّصّ المكتوب؛ الأولى منها لقراءة النّصّ قراءة مشروحة، والحصّة الثّانية لاستثمار النّصّ في مجال قواعد اللّغة. والحصّة الثّالثة لدراسة النّصّ دراسة أدبيّة.

وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب: عبارةً على لسان المتعلّم هي «أقرأ نصّي»، ومن الألوان : «الأزرق»، وأيقونة الكتاب المفتوح ( ).

جـ- إنتاج المكتوب:

هو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصّته الوحيدةُ تقنيةً من تقنيات التعبير، وتُكلَّل بإنتاج. وقد اخترنا للدّلالة عليه: عبارة على لسان المتعلّم هي «أكتُبُ»، ومن الألوان : «البُنّيّ»، وأيقونة القلم بين الأصابع ( ).

رابعا - لغة الكتاب:

فيما يلي مسرد توضيحي لما تدلّ عليه أهمّ العناوين المستعملة في الكتاب، حتى يكون الأستاذ على دراية مسبقة بها:

العنوان	مدلوله
أقوّم مكتسباتي القبليّة (ص:8)	نموذج للتقويم التّشخيصيّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله
أتعلّم	صفحة تضمّ ثوابت الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة للمقطع التّعلّميّ
أصغي وأتحدّثُ	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أحَضِّرُ	الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة
أقرأ نصّي	ميدان فهم المكتوب
أكتُبُ	ميدان إنتاج المكتوب
أُنتِجُ (التي في صفحة إنتاج المكتوب)	حلّ الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة
الآنَ أستطيعُ	نشاطات الإدماج
أُنتِجُ (التي في صفحة الإدماج)	حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة
أُقَوِّمُ إنتاجي	الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (وضعيّة جديدة من عائلة الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة)
أقوّمُ مكتسباتي (ص: 169)	نموذج للتقويم التّحصيليّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله

خامسًا - التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلّمات.

التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلُّمات:

هو مخطّطٌ عامٌّ لبرنامج دراسيّ، ضمن مشروع تربويّ، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقًا من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة.

وفيما يلي التّدرّج السنوي لبناء تعلمات السنة الثانية متوسط:

التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04) [يتبع]

الأسابيع	المقاطع	الميدان	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب
		النّشاط	التّعبير الشّفويّ	قراءة مشروحة + دراسة النص
01	01		عائلة عيني	سهرة عائليّة
02			رعاية الجدّة	هديّة لأمّي
03			وجبة بلا خبز	في سبيل العائلات
04			ذكريات جدّتي (إدماج)	حوار في أسرة (إدماج)
05	02		المطاردة	أرض الوطن
06			من أجل حياة أفضل	تحية العلم الوطني
07			درس في الوطنيّة	الوطن الحبيب
08			من مسرحيّة البشير (إدماج)	الوطن والوطنية (إدماج)
09	03		لالّة فاطمة نسومر	يا جميلة
10			الأسير المهيب	إنسانية الأمير
11			صانع السّلام	غاندي: الرجل العظيم
12			المُرَبّي الرّحيمُ (إدماج)	سَليمُ الفِطرة (إدماج)
13	04		المروءة	وصيّة أب
14			إيثار امرأة عربيّة	فضائل الأخلاق
15			أسفي على الأخلاق	أخلاق صديق
16			خلُق الحِلم (إدماج)	التّربية بالقدوة الحسنة (إدماج)

[تابع]   التدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04)

الأسابيع	المقاطع	الميدان / النّشاط	إنتاج المكتوب / التعبير الكتابي	فهم المكتوب / قواعد اللّغة
01	01		عناصر التواصل	المقصور والمنقوص
02			تدوين رؤوس الأقلام	حروف العطف
03			منهجيّة تصميم موضوع	الفعل المعتلّ وأنواعه
04			وضعيّات تقويم الإدماج	وضعيات التدريب على الإدماج
05	02		الروابط النصية	اسما الزمان والمكان
06			بناء فقرة	حروف القسَم
07			التوجيه	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر
08			وضعيّات تقويم الإدماج	وضعيات التدريب على الإدماج
09	03		الحوار	الاسم الممدود
10			روابط النّصّ الحواري	نصب الفعل المضارع
11			التواصل في وضعيّة الحوار	حروف الاستفهام
12			وضعيّات تقويم الإدماج	وضعيات التدريب على الإدماج
13	04		عناصر التوجيه	الجامد والمشتق
14			روابط النّصّ التوجيهي	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر
15			التواصل في وضعيّة التوجيه	حروف النّفي
16			وضعيّات تقويم الإدماج	وضعيات التدريب على الإدماج

التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08) [يتبع]

الأسابيع	المقاطع	الميدان / النّشاط: فهم المنطوق وإنتاجه / التعبير الشّفويّ	فهم المكتوب / قراءة مشروحة + دراسة النص
17	05	سبيل النّجاح	فضل العلم
18		يجب أن تتعلّم	الطبّ أمنيتي
19		دليل استعمال لوحة رقميّة	الضوء العجيب
20		عبقري الرياضيات (إدماج)	الحساب الهوائي (إدماج)
21	06	صباح العيد	من معاني العيد
22		ليلة الاحتفال	نشيد العيد
23		عيد الأمّ	خاتم العيد
24		كبش العيد (إدماج)	عيد العُمّال (إدماج)
25	07	حقل تغزران	يوم الرّبيع
26		الاستنبات	غصن ورد
27		ما أجمل الحياة	مناجاة البحر
28		بجاية النّاصريّة (إدماج)	الطّبيعة كتابٌ (إدماج)
29	08	الصّحّة	نظام الغذاء
30		نأكل لنعيش	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة
31		مارس الرياضة تكتشف نفسك	ملاعِبُ الكُرة
32		الخليّة العجيبة (إدماج)	الحياة نِظامٌ (إدماج)

[تابع]　　التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08)

فهم المكتوب / قواعد اللّغة	إنتاج المكتوب / التّعبير الكتابي	الميدان / النّشاط	المقاطع	الأسابيع
إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر	آداب الحوار		05	17
جزم الفعل المضارع	دليل الاستعمال (1)			18
الأفعال الخمسة	دليل الاستعمال (2)			19
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			20
أحرف التنبيه والزيادة	الحوار الدّاخليّ		06	21
الفعل المجرد وأوزانه	الحوار الثنائي			22
أحرف الجواب	الحوار متعدد الأطراف			23
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			24
الأفعال المتعدية إلى مفعولين	بناء فقرة توجيهيّة (1)		07	25
الفعل المزيد وأوزانه	بناء فقرة توجيهيّة (2)			26
أحرف التفسير والمفاجأة والاستقبال	الموازنة بين الحوار والتوجيه			27
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			28
أفعل التّفضيل	روابط المقدمة والختام		08	29
الأحرف المصدريّة	استعمال نشرة الدواء			30
أحرف الاستفتاح والتمني	تنوع الأنماط			31
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			32

سادسًا - مخطط تنظيم التعلمات للسنة الثانية متوسّط:

أ- أسابيع المقطع:

- يدوم إنجاز كلّ مقطع تعلّميّ أربعة (4) أسابيع متوالية، بحجم ساعيّ إجماليّ محدّد باثنين وعشرين (22) ساعةً.

- يبتدئ كل مقطع تعلمي من وضعيّة مشكلة انطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ)، ويمتدّ لثلاثة أسابيع تعلّميّة؛ يتضمّنُ كلّ أسبوعٍ تناول وضعيّة جزئيّة وحلّها.

- يختتم كلّ مقطعٍ بأسبوع الإدماج الذي يتضمّن حلّ الوضعيّة الأمّ، ويتضمن أيضًا التّقويم بوضعيّة شبيهة بها (من عائلتها).

والجدول الآتي يوضّح ذلك:

رقم	الأسبوع	طبيعة الأنشطة	الحجم السّاعي
01	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	5سا و30د
02	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	5سا و30د
03	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	5سا و30د
04	أسبوع الإدماج	أنشطة إدماج	5سا و30د
المجموع			22سا

تنبيه: كون الأنشطة ذات طبيعة تعلمية لا يعني انتفاء الإدماج الجزئيّ.

ب- تفصيل الأسبوع التّعلّميّ:

الحجم السّاعي الأسبوعيّ = 5 ساعات و 30 دقيقة. موزّع على الأنشطة والميادين كما يلي:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق و إنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1سا)
		دراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابيّ	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			5سا و30د

جـ - تفصيل أسبوع الإدماج:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق و إنتاجه	إدماج في التّعبير الشّفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	إدماج في القراءة المشروحة والظّواهر اللّغويّة ودراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	إدماج في الإنتاج الكتابيّ (حلّ الوضعيّة الأمّ باستثمار الإنتاجات الجزئيّة الأسبوعيّة)	ساعة واحدة (1سا)
04	بين الميادين	الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (تقويم الإدماج بوضعيّة من نفس عائلة الوضعيّة الأمّ)	ساعة واحدة (1سا)
05	عرض ومناقشة وتقويم المشروع		ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			05 سا و30 دقيقة

الفصل الرّابع
السّير البيداغوجي للنّشاطات

أوّلا - توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات.

ثانيًا - نموذج بناء كفاءة.

ثالثًا - بطاقات فنّيّة للاستئناس.

أوّلاً - توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات:

يُنتظَرُ من الأستاذ القيامُ بسلسلةٍ من العمليّات المنتظمة في ثلاث مراحل متعاقبة هي: عمليّات التّحضير، ثمّ عمليّات التّنفيذ، ثمّ عمليّات التّقويم الذّاتي.

أ - عمليّات التّحضير:

- على الأستاذ تحضير ملفّ المقطع التعلّمي تحضيرًا جيّدًا قبل البدء في تنفيذه، ومن تمام تحضيره تكليف المتعلّمين بالاستعداد المُسبَق لتعلّمات المقطع من خلال تحضير وضعية الانطلاق، وتوجيههم لاستثمار صفحة (أتعلّمُ).

هامّ جدًّا: (التحضير المسبق لجميع نشاطات المقطع التعلمي، بميادينه الثلاثة، ضرورة ماسّة قبل البدء في تنفيذ التعلّمات، حتى تحصل للأستاذ رؤية شاملة عن المقطع).

- على الأستاذ أن يراعي استهداف الكفاءات العرضيّة للمادّة، وكذا القيم والمواقف، وهي للتّذكير في الصّفحتين رقم: 10 و 11 من هذا الدّليل.
- على الأستاذ أن يكون مُدركًا للكفاءة الشّاملة للمادّة، عارفًا بمركّباتها. وكذا الكفاءات الختاميّة للميادين ومركّباتها، وهي للتّذكير في الصّفحة رقم 11 من هذا الدّليل.
- ينبغي للأستاذ أن يصوغ الكفاءة المرحليّة للمقطع من خلال الكفاءة الشّاملة، ويصوغ كذلك الكفاءة المرحليّة لكلّ ميدان من خلال الكفاءة الختاميّة له. وكمثال على ذلك:

مثال1: صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع:

- لنتذكّرْ الكفاءة الشّاملة: «يتواصل المتعلّم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصًا يغلب عليها النّمط التّوجيهي، لا تقلّ عن 170 كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيّات تستدعي تثمين القيم الأسريّة، موظّفًا المقصور والمنقوص والفعل المعتلّ وحروف العطف».

مثال2: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المنطوق وإنتاجه»: «يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، في وضعيات تواصلية دالة».

- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المقطع الأوّل على النّحو الآتي:
«في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم الخطاب المنطوق المتعلق بالقيم الأسريّة، ويتفاعل معها، وينتج خطابات شفهيّة مركّزا على النّمط التّوجيهيّ، في وضعيّة الحثّ على تثمين القيَم الأسريّة».

مثال3: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المكتوب»: «يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي مشكولة جزئيا لاتقلّ عن مائة وثمانين كلمة، قراءة مسترسلة بأداء حسَن منغّم محترما علامات الوقف».
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من قراءة وفهم نصوص نثرية وشعرية متعلقة بموضوع الحياة العائليّة، يغلب عليها الحوار والتّوجيه، مشكولة جزئيًّا، لا تقلّ عن 170 كلمة مثريًا رصيده اللغويّ، وموظفا علامات الوقف».

مثال4: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان إنتاج المكتوب:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «إنتاج المكتوب»: «يُنتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي، بلغة سليمة لا تقلّ عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة».
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان إنتاج المكتوب في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من إنتاج نصوص مكتوبة لا تقلّ عن 10 أسطر، يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهيّ، وتتعلّق بالحياة العائليّة، بلغة سليمة، مع توظيف الموارد المكتسبة خلال المقطع».

وفيما يلي - على سبيل الاستئناس - جدول يتضمّن الكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان، خلال المقاطع التّعلُّميّة الثّمانية:

المقطع	الميدان	الكفاءة المرحليّة (مستوى الكفاءة الختاميّة خلال المقطع)
01	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطابات شفويّة، ويعرف موضوعها مُحَدِّدًا أطراف التّواصل، ويُعيدُ إنتاج مقاطع محدّدة من الخطابات المسموعة بِلُغة سليمة.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة ويفهم نصوصًا سرديّة ووصفيّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويحدّد مقاطع الحوار والتّوجيه فيهما، ويستكشف منها الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ رسالة بلغة سليمة، تتضمّن توجيهات، مستعينًا بالتّصميم، وموظِّفًا قِيَمًا أسريّة ترتبط بالموروث الحضاريّ للأمّة الجزائريّة.
02	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطابات شفويّة ويفهم معناها، ويحدّد مقاطع تتضمّن توجيهات، ويُعيد إنتاجها مُخاطِبًا زملاءه.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة نصوصًا توجيهيّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويفهم معانيها، ويستنبط منها إحدى القِيَم، ويستثمرها في استكشاف الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ كلمة توجيهيّة بلغة سليمة، تتألّف - على الأقلّ- من فقرتين منسجمتين فيما بينهما، موظّفًا قيمًا وطنيّة ترتبط بمكوّنات الهويّة الجزائريّ ورموزها.
03	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع باهتمام إلى خطابات شفويّة حواريّة، ويحدّدُ فكرتها العامّة، ويكون طرفًا في حوارات شبيهة تُنتَجُ في أفواج.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة بأداء حسَنٍ، نصوصًا حواريّة مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف، ويحدّد موضوعها وفكرتها العامّة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يكتُبُ -بلغة سليمة- نصًّا حواريًّا مترابطًا، يبرز من خلاله جانبًا من جوانب العظمة في سيرة شخصيّة أو منظّمة وطنيّة، موظّفًا بعض القِيَم النّبيلة.

	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع باهتمام إلى خطابات شفويّة توجيهيّة، ويحدّد فكرتها العامّة، ويتوجّهُ إلى زملائه بخطابات شبيهة.
04	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة، بأداء حسَنٍ، نصوصًا توجيهيّة مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف، ويحدّد فكرتها العامّة وأفكارها الأساسيّة ، ويستنبط منها بعض القيم، ويستثمرها في استنباط الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يكتب، بلغة سليمة وفنّيّة، نصًّا توجيهيًّا مترابطًا؛ يدعو من خلاله إلى التّحلّي بفضائل الأخلاق، والمساهمة في نشرها، واعتبارها معيارًا في اختيار الأصدقاء.
	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي إلى خطابات شفويّة توجيهيّة مُفَصَّلة، ويحدّد فكرتها العامّة وأفكارها الأساسيّة، ويتجاوبُ معها، ويُعيد إنتاجها ملخَّصةً. كما يتناول الكلمة مستفسرًا أو مجيبا عن خطوات طريقة استعمال.
05	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة مُنغَّمةً نصوصًا يغلُبُ عليها التّوجيه، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويفهمها مناقشًا مضامينها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يصوغ توجيهاتٍ عمليّةً مُرتَّبةً ترتيبًا إجرائيًّا، بلغة سليمة ومباشرة، للحثّ على طلب العلم أو لتسهيل استعمال وسيلة علميّة.
	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي إلى خطابات شفويّة حواريّة متنوّعة، ويحدّد أفكارها الأساسيّة، ويُحسِنُ عرضها في حوارات متنوّعة مع زملائه.
06	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة منغّمة نصوصًا حواريّة متنوّعة، مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف. ويفهمها مناقِشًا مضامينها، ويبدي رأيه فيها، ويستثمرها في استنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يؤلّف، بلغة سليمة، نصًّا حواريًّا متنوّعًا لتمثيليّة مدرسيّة متعدّدة المشاهد، يُبرز فيها المعاني السّامية للأعياد والمناسبات.

07	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة حواريّة توجيهيّة (الأصل هو الحوار ويتضمّن التوجيه)، ويناقش أفكارها، ويوازن بينها مشافهةً.
	فهم المكتوب	يقرأ، قراءة مسترسلة ومعبّرة، نصوصًا حواريّة توجيهيّة، مشكولة جزئيًا، محترمًا علامات الوقف. ويفهمها، ويستخلص أفكارها الأساسيّة، ويُحسِنُ عرضها، ويستثمرها في استنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُؤلِّفُ، بلغة سليمة وفنّيّة، نصًّا حواريًّا توجيهيًّا يتضمّن إبراز أهميّة الطّبيعة والدّعوة إلى الحفاظ عليها.
08	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة توجيهيّة حواريّة (الأصل هو التّوجيه، ويخدمه الحوار). ويُعيد إنتاجها مُبدِيًا رأيه في مضمونها.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة ومعبّرة نصوصًا توجيهيّة حواريّة، مشكولة جزئيًا، محترما علامات الوقف. ويفهمها ويستخلص أفكارها الأساسيّة، وينقُدُها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُنشئُ، بلغة سليمة واضحة، نصًّا توجيهيًّا حواريًّا، موضوعُه الحفاظ على صحّة الإنسان، ودور التّغذية والرّياضة في ذلك.

ب - عمليّات التّنفيذ:

1 - خلال الأسبوع الأوّل من السّنة الدّراسيّة، يقوم الأستاذ بإجراء التّقويم التّشخيصي (صفحة أقوّمُ مكتسباتي القبليّة) ص8 من كتاب التلميذ، ويهدف هذا التّقويم إلى تشخيص المتعلّمين من حيث تحقّق ملمح الدّخول إلى المستوى السّنويّ الحالي. ويُتبَع بمعالجاتٍ خلال أسبوع كامل قبل الانطلاق في المقطع التّعلّميّ الأوّل.

2 - وضعيّة الانطلاق:

- في بداية أوّل حصّة ندعو الأستاذ إلى استثمار مضامين صفحة (أَتَعَلَّمُ) من أجل صياغة وتنشيط الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ)، وذلك قصدَ تحقيق الأهداف الآتية:

- تقديم موضوع المقطع.
- تحفيز المتعلّمين.
- تشخيص القسم، ومراقبة تحضير المتعلّمين.
- يمكن للأستاذ استثمار البيانات المتوفّرة في صفحة الانطلاق المعنونة بـ (أتعلّم) كما يلي:

أ - عنوان: (ما سأعرفه من خلال النّصوص) يوحي العنوان الفرعيّ (الموضوعات) بالوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة التي تتجزّأ إليها الوضعيّة الأمّ؛ ويتعرّف عليها المتعلّم في ختام حصة فهم المنطوق وإنتاجه تحت عنوان (أُحَضّر)، ليتمّ تناولها في حصص ميدان فهم المكتوب، وتظهر في حصّة التعبير الكتابيّ منتجًا أسبوعيًّا تحت عنوان (أنتج). كما يوحي العنوانان الفرعيّان (الموارد اللّغويّة) و(فنّيات التّعبير) بما يطالَبُ المتعلّم بتوظيفه في إنتاج حلّ الوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة الثّلاثة على التّرتيب.

ب - عنوان: (ما سأنتجه مشافهة وكتابةً) يُشيرُ العنوان الفرعيّ (خلال كلّ أسبوع) إلى الإنتاجات الجزئيّة المنتظرة من المتعلّم خلال كلّ أسبوع؛ سواء في ميدان المنطوق أو في ميدان المكتوب؛ فالمقصود بالمنتَج الأسبوعيّ هو ما يمثّل حلّ الوضعيّة الجزئيّة، ويكون خِطابًا في المنطوق وفقرة أو نصًّا في المكتوب، بشرط أن يكون موافقًا للكفاءة المرحليّة المحدّدة في المقطع. وأمّا العنوان الفرعيّ (في نهاية المقطع) فإنّه يُشير إلى الإنتاج النّهائيّ الذي يتحقّق في نهاية المقطع بحلّ الوضعيّة الأمّ في وضعيّة الإدماج في الميادين ثمّ فيما بين الميادين.

جـ - عنوان (ما سأنجزه) يدلُّ على المشروع الذي يمثّل الإنتاج الفوجيّ؛ ويتمّ التّكليف به في نهاية حصة الأسبوع الأوّل للقراءة المشروحة، ثمّ متابعة إنجازه من خلال وقفات توجيهيّة في حصص القراءة المشروحة للأسبوعين الثاني والثالث، كما يتمّ عرض المشاريع وتقويمها خلال حصّة خاصّة من أسبوع الإدماج (الأسبوع الرّابع).

- إنّ الاستثمار الأمثل لصفحة (أتعلّم) يؤدّي بالأستاذ إلى صياغة مسبقة لوضعيّة مشكلة انطلاقيّة تتجزّأ إلى ثلاث وضعيّات تُتناوَل كلّ وضعيّة جزئية خلال أسبوع تعلّميّ، ثمّ يكون أسبوع الإدماج، مراعيًا توجيه التّعلّمات بما يحقّق الكفاءة المرحليّة للمقطع، والكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان في المقطع.

- كما نؤكّد على إمكانيّة تصرّف الأستاذ في سياقات الوضعيات الانطلاقيّة للمقاطع حتى تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم حسب محيطه المدرسيّ والنّفسيّ والثّقافيّ والاجتماعيّ. بينما من الضّروريّ الحفاظ على ثوابت الوضعيّة الأمّ، و على التّعليمات المسطّرة في الكتاب، لأنّ بها تتحقّق الأهداف التّعلّميّة، وتنمو الكفاءة الختاميّة لكل ميدان نموًّا مرحليًّا.

3 - تعلّماتُ الأسابيع:

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (حصّة التعبير الشفوي):

1 - تستهدف إنماء كفاءة الإصغاء والتّحدّث، فيقوم الأستاذ بإسماعهم النّصّ؛ إمّا من القرص المضغوط المرفق بالدّليل، أو يقرؤه عليهم قراءة مسترسلة معبّرة من دليل الأستاذ.

2 - يُدير المناقشة مستأنِسًا بالأسئلة الموضوعة تحت عنوان «أفهم وأناقش».

3 - يُدرّب المتعلّمين على الإنتاج الشّفويّ ويقوّم إنتاجهم طبقا للكفاءة، مسترشدًا بالوضعيات الموجودة تحت عنوان: «أنتج مشافهة».

4 - يحرص على ربط الحصّة بالحصّة التي تليها؛ بحيث يعرض الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة من خلال فقرة «أحضّر»، ويكلّف المتعلّمين بتحضير درس «القراءة المشروحة».

5 - تكون حصّة التعبير الشفوي في بداية كلّ أسبوع بيداغوجيّ، وكلّها تنشّط بناء على محتويات صفحة (أصغي وأتحدّث).

ميدان فهم المكتوب (حصّة القراءة المشروحة):

1 - يحرص على ربط الحصّة بالتي قبلها.

2 - يستهلّ تنشيط الحصّة بناء على تقديم النّصّ، أو استئناسًا به.

3 - قراءة النصّ بمختلف أنواع القراءة حسب ما يراه الأستاذ مناسبًا.

4 - إدارة النقاش على ضوء الأسئلة التي في فقرة «أفهم وأناقش» بهدف فهم النّصّ.

5 - الحرص على إثراء الرصيد اللغوي بواسطة الشرح اللغوي الموجود على الهامش الأيمن للنّصّ مع مراعاة طريقة الاستبدال النصّي؛ أي أنّ الشّرح سياقيّ يهدف إلى تجاوز عقبات الفهم، ولا حاجة إلى الشرح القاموسي الذي يستحسن جعلُه في صيغة واجبات منزليّة،أو إرجاؤه إلى حصص الإدماج.

6 - يختتم الحصّة بتقويم مناسب مسترشدًا بالتقويم المقترح في الكتاب.

7 - يحرص على ربط الحصّة بالحصة الموالية.

هامّ:

لنتذكر أستاذنا الفاضل؛ هذا الميدان (فهم المكتوب/ نشاط القراءة المشروحة) يتأسّس على النّصّ - السّند. وكل الفعل التعليمي - التعلّميّ ينبني عليه؛ منه ينطلق المتعلّم في الاستكشاف، فيناقش ويحاور، ويتأوّل (في مستواه)ويوظّف موارد سابقة، ليحصّل موارد جديدة، ثم يبني تعلّماته المستهدفة، وينتج نصّا جديدا. ولن يتأتّى له هذا إلاّ بالقراءة؛ فبها تنمو مهارات عدة، منها: التقاط المعنى، واكتشاف الأفكار الرئيسة، أو الثانوية، وتحصيل المعلومات والتفاصيل، وكذا اكتشاف تنظيم الموضوع، وهيكلته، ليصل إلى تقويم ما يقرأ، واتخاذ الموقف لنفسه.

يلخص(Georges Belbenoit) التعريفات المعاصرة للقراءة بقوله «كل قراءة هي بحث نشيط عن معنى قد يختلف باختلاف سن القارئ و ثقافته كما تتمثل القراءة أيضا في إدراك معنى واحد وهو المعنى الذي أراد الكاتب أن يبلغه من خلال نصه. وهذا ما يجعل القراءة فعلا تواصليا مع الآخر فالقراءة بناء نشيط للمعنى يتم من خلال وضع فرضيات و التثبت منها لبناء إدراك موضوعي : كل هذه الأنشطة تؤلف الفعل القرائي».

ومن هنا تبرز أهمّية الفعل القرائيّ في العملية التعليميّة - التعلّميّة، وتبرز معها الحاجة إلى ضرورة إيلائه العناية القصوى، والاهتمام بتقنيات القراءة بكلّ أنواعها. لهذا ندعو الأستاذ إلى:

1 - الاهتمام بأنواع القراءة لا من جهة الأداء فقط (قراءة صامتة / قراءة جهرية)، لكن من جهة الأغراض والوظائف (قراءة استكشافية / قراءة تفسيريّة / قراءة تحليليّة / قراءة ناقدة / قراءة للتعلم / قراءة الجداول والصّور واللوحات والأشكال)، (قراءة خطية / قراءة عمودية متعمّقة).

2 - الإعداد البيداغوجي القبلي لنصّ القراءة، من أجل وضع استراتيجية بيداغوجية تُحفّز المتعلمين وتساعدهم على الوصول إلى معنى النّصّ.

3 - ملاحظة الأسئلة المبثوثة في بعض فقرات (أفهم وأناقش) والتي تُجسّد تقنيّات القراءة، ويمكن سردها في الآتي:

ص13/س5 - ص23/س1 - ص38/س4 - ص53/س6 - ص58/س5 - ص63/س5 - ص72/ س5 - ص77/س5 - ص92/س5 - ص103/س4 - ص113/س4 - ص117/س3 - ص123/ س3 - ص133/س5

4 - تعميم هذا الدّعم لأسئلة معالجة النّصوص في القراءة المشروحة (فقرة أفهم وأناقش) بأسئلة تركّز على وضعيات القراءة بأنواعها والتّعامل مع تقنياتها، نذكر بعضها على سبيل الاستئناس:

عنوان المقطع	عنوان النّصّ	يَحسُن إضافة هذه الأسئلة في مستهلّ فقرة: (أفهم وأناقش)
الأوّل: الحياة العائليّة	سهرة عائليّة ص: 12	1- استخرج من النّصّ عبارة تؤدي معنى عبارة (تحلّقنا) الواردة في الفقرة الأولى. 2- أكمل ما يلي باستعمال الكلمة الصحيحة: كومة / دائريّ / واسع - التحلّق يعني التّجمع في شكل ....
	هديّة لأمّي ص: 17	1 - لاحظ قول الكاتب: شيئا ملفّفا. هل يصحّ أن يقول بدلا منه: شيئا مغلّفا؟ 2 - ما الّذي نتوقّعه في الغالب من الشّيء الملفّف؟ 3 - حدّد العبارة الصحيحة المقابلة لما يلي: ينهمر عودا على بدء: ينهمر من جديد / ينهمر مرّة أخرى / ينهمر كما في الأوّل.
الثّاني: حبّ الوطن	أرض الوطن ص: 32	1- الفصل يعني قطع العلاقة، فما هو ضده في اللغة؟ 2 - هل الشّعور بالوحشة والانقباض في الابتعاد عن الوطن، يدلّ على انفصال في العلاقة؟
	تحيّة العلم الوطنيّ ص: 37	1 - اضبط بالشّكل المختلف كلمة (العلم)، واكتشف معانيها المختلفة. 2 - ما الكلمة التي استخدمها الكاتب في نَسب العلم إلى الوطن؟ أضف الحروف المناسبة لكلمة الوطن، واذكر المعاني المختلفة التي تكتشفها.
	الوطن الحبيب ص: 42	1 - نسب الشّاعر الوطن إلى نفسه، فماذا قال؟ لو نسب نفسه إلى الوطن، ما الّذي كان سيقوله؟ 2 - ما المعنى المشترك بين كلمتي (خصيب) و(سنيّ)؟ أعد قراءة العبارتين باستبدال الكلمة بالأخرى في محلّها.

الثّالث: عظماء الإنسانية	يا جميلة ص: 52	1 - لمن صارت (جميلة) رمزا؟ هل يمكن أن تكون رمزا للجزائر؟ 2 - استخرج من النّصّ الكلمات الثّنائية التي تحمل نفس المعنى.
	إنسانية الأمير ص: 57	1 - اقرأ التاريخ المذكور في النّصّ قراءة مضبوطة بالشّكل، والتزم الدّقّة في ذلك. 2 - أكمل قول الأمير: لم أفعل ...... توجبه عليّ ... الدّين، ولوازم ....
	غاندي الرّجل العظيم ص: 62	1 - لاحظ العبارتين في أوّل النّصّ، ثمّ قارن بينهما: أعظم رجل / الرّجل الضّئيل. 2 - ما هي الامبراطورية المقصودة في النّصّ؟ وما علاقتها بالهند؟
الرّابع: الأخلاق والمجتمع	وصيّة أب ص: 72	1 - لاحظ عبارة: احتضر هي بمعنى حضرةُ الموتُ. فأين تجد معنى: استوصى، في النّصّ؟ 2 - اذكر الأفعال الدّالّة على المنزلة الرّفيعة في المجتمع التي يبتغيها الوالد لولده.
	أخلاق صديق ص: 82	1 - للدّلالة على التّحكّم في شهوة الأكل، قال الكاتب: كان خارجا عن سلطان البطن. فما الدّلالة التي أفادتها عبارتا: سلطان اللسان / سلطان الجهل. 2 - استخرج من النّصّ ال عبارات التي ارتبطت فيها النّتيجة بالسّبب.
	فضل العلم ص: 92	1 - لاحظ ثمّ أكمل: نقول: حدّث ...... / أحدث ...... / حادث .... 2 - حدّد راوي الحديث، ثمّ استدلّ بالعبارة الدّالّة على ذلك.

الخامس: العلم والاكتشافات العلمية	الطّبّ أمنيتي ص: 97	1 - تأمّل كلمة (الكتّاب)؛ هي دالّة على المفرد والجمع، لكن بمعان مختلفة وفي مواضع مختلفة. حدّد هذه المعاني والمواضع. 2 - بدأ النّصّ بعبارة دالّة على الفرح، وانتهى بعبارة دالّة عليه أيضا. حدّد هاتين العبارتين.
	الضّوء العجيب ص: 102	1 - كلمة (أشعّة) في آخر النّصّ جمع. هات مفردها. 2 - ما هو مصدر الأشعّة؟ وهل يكون طبيعيّا أم صناعيّا، أم كليهما؟ وضّح بأمثلة.
السّادس: الأعياد	من معاني العيد ص: 112	1 - بين العيد والسعادة حرف مزيد، حدّده. كيف نقول؟ 2 - بين الجوع والهجوع حرف مزيد، حدّده، ثمّ حدّد معنى كلّ من الكلمتين. هات أمثلة على هذا النّحو.
	نشيد العيد ص: 117	1 - لاحظ قولنا: عَيَّدَ، يُعيّد، عِيدا. كيف نقول إذا كان الفعل عَاد / أو/ عَوَّدَ؟ 2 - عرفت أنّ (رجّع) معناه (ردّد). هات من النّصّ مشتقات الفعل (ردّد)، وقابلها بمشتقات (رجّع).
	خاتم العيد ص: 122	1 - بيّن المعنى الصحيح للعبارة: ثياب قديمة؛ أي متّسخة أو ممزّقة أو مستعملة. 2 - حدّد أقسام النّصّ بالاعتماد على أفكاره.
السّابع: الطبيعة	يوم الرّبيع ص: 132	1 - تأمّل قول الكاتب: الأرضُ كلّمْتِني، أجابَت الأرضُ سُؤْلِي؛ ردّدَتِ الأرْضُ صَدَى حُبِّي. هذه العبارات لها معنى واحدا، ما هو؟ لماذا عمد الكاتب إلى التّكرار في رأيك؟ 2 - استعمل الكاتب التّأكيد في مواضع عديدة، وبطرق متنوّعة. اذكر أمثلة مختلفة على ذلك.
الثّامن: الصّحّة والرّياضة	صحّة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	1 - لاحظ بناء النّصّ. لقد تعدّدت فقراته. فما العلاقة بين كلّ فقرة وأخرى؟ 2 - فيم يساعد نظام الفقرات عند بناء النّصّ؟

ميدان فهم المكتوب (حصّة قواعد اللّغة):

1 - يحرص على الربط بين الحصص.
2 - الانطلاق من النّصّ تحقيقًا للمقاربة النّصّيّة.
3 - استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.
4 - قد يحتاج الأستاذ لمزيد من الأمثلة فلا بد ألا تخرج عن جو النّصّ.
5 - يوجّه المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس، ثمّ قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.
6 - يحرص على ملاحظة العوائق الذّاتية والموضوعية لدى المتعلّمين أثناء التقويم، وقد ركّزنا في تقويم نشاط القواعد على التوظيف والإدماج الجزئي، تحت عنوان: «أوظّف تعلّماتي»، تاركين مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للأستاذ، ويمكن له الاستعانة بالموارد المتوفرة في القرص لتحقيق ذلك.

ميدان فهم المكتوب (حصّة دراسة النّصّ):

1 - إعادة قراءة النّصّ للتحقّق من فهمه.
2 - مناقشة تستهدف التذوّق الفنّي للنّصّ مع التركيز في كلّ مرة على ظاهرة بلاغية أو مفهوم نقدي بسيط أو ظاهرة عروضيّة.
3 - جعل المناقشة في مراحل مترابطة توصل إلى تسجيل نتائج قصيرة في مستوى التلاميذ.
4 - ربط الحصص بعضها ببعض تحقيقًا لاستمراريّة عملية التعلّم في المقطع.

ميدان إنتاج المكتوب (حصّة التعبير الكتابيّ):

1 - الانطلاق من النّص.
2 - التدرّج في تقديم التقنية.
3 - الحرص على استثمار جميع السندات النصية والتوضيحية.
4 - توجيه المتعلمين نحو بناء الخلاصة بأنفسهم.
5 - الاعتناء بتفاصيل التقنية خلال التدريب.
6 - التقويم بتدريب المتعلمين على التقنية.
7 - إنهاء الأسبوع بإدماج جزئي، يظهر في الإنتاج الأسبوعيّ المتضمّن حلّ الوضعيّة الجزئيّة، من خلال فقرة: «أُنتِجُ»، مع ضرورة توجيه المتعلمين إلى أن يحتفظوا بإنتاجاتهم الأسبوعية (التي تمثل حل الوضعية الجزئية) لكي يتم استثمارها في الإدماج النهائي (حل الوضعية الأم).

هام جدًّا: يتمّ تسيير نشاطات الأسبوعين الثاني والثالث مثل تسيير نشاطات الأسبوع الأوّل، وتخصيص الأسبوع الرابع للإدماج.

حِصَص الإدماج (الأسبوع الرابع): تَدُلُّ عليه عبارةٌ على لسان المتعلّم هي: «الآنَ أستَطيعُ» وتتمّ في مراحل التدريب على الإدماج في الميادين، تحت عنوان: «أتدرَّبُ»، ثم فيما بين الميادين تحت عنوان «أنتج»، ثمّ الوضعيّة الإدماجيّة التقويميّة تحت عنوان «أقوّم إنتاجي».
وينبغي للأستاذ مراعاة ما يأتي:

1 - التذكير بالمهمّة النهائية التي قُدّمت للمتعلّم في بداية المقطع، وقطع في تنفيذها ثلاثة أشواط من خلال الإدماجات الجزئيّة الأسبوعيّة.

2 - الانطلاق من النّصّ وسنداته التوضيحية، سواء في ميدان المنطوق، أو في المكتوب.

3 - تدريب المتعلّمين على الإدماج في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ثم في ميدان فهم المكتوب، ثم في ميدان الإنتاج الكتابيّ ثم فيما بين الميادين.

4 - خلال الوضعية الإدماجية التدريبية الأخيرة يُدعى المتعلّم إلى إنجاز المهمّة النهائيّة للمقطع؛ أيْ حلّ الوضعية الأمّ نفسها.

5 - تقويم الإدماج باستعمال/ أو على ضوء الوضعية الإدماجية التقويمية التي بعنوان «أقوم إنتاجي»؛ حيث تكون هذه الوضعيّة من نفس عائلة الوضعيّات التي تنتمي إليها الوضعيّة الأمّ.

6 - يتم تصحيح إنتاجات التلاميذ الكتابية من طرف الأستاذ، ثم توجيه المتعلّمين إلى الاستعمال الجيّد لشبكة التّصحيح الذّاتي.

7 - استثمار مخرجات شبكات التصحيح والمتابعة في المعالجة البيداغوجيّة.

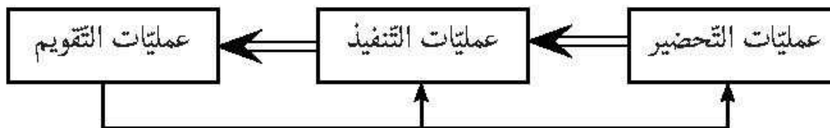
- سيرورة المشروع:

يُعَدُّ المشروع محور المقطع التّعلّميّ الذي يتجسّدُ فيه إنتاج المتعلّمين في عمل فوجيّ، ونظرًا لأهمّيّة تنظيم مراحله، نشير - هنا - إلى محطّات إطلاق المشروع ثم متابعته ثم تقييمه.

- تقديم المشروع في نهاية حصّة القراءة المشروحة من الأسبوع الأوّل.
- متابعة المشروع في نهاية حصّة القراءة المشروحة من الأسبوعين الثّاني و الثّالث.
- عرض ومناقشة وتقويم المشروع خلال آخر حصّة من حصص الأسبوع الرّابع.

جـ - عمليّات التّقويم:

يحرص الأستاذ على استثمار ملاحظاته التي يسجّلها أثناء ممارساته، ويُلَقِّمَ بها عمليّات التّحضير، وعمليّات التّنفيذ، وهكذا يتحسّنُ أداؤه تدريجيًّا، كما هو موضّحٌ في الشّكل الآتي:



- مخطط يوضّح مراحل عمل الأستاذ -

ثانيًا - نموذج بناء كفاءة (المقطع الخامس).

أنموذج (1) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها
الوضعية الانطلاقية
المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

الأسبوع الأوّل

ميدان فهم المنطوق : السند: سبيل النّجاح - أحمد أمين

- القيم والمواقف :

- يعتز .بلغته ويقدر مكوّنات الهويّة الجزائر يّة.
- يحترم قيم الوطن وأخلاق الأمّة، ويمتّن الصّلة بالتّراث الفكريّ واللّغويّ والأدبيّ للأمّة الجزائريّة.
- ينتهج أساليب الاستماع والحوار، ويساهم في الحياة الثّقافيّة للمدرسة والحيّ أو القرية.
- يستخلص من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره، وبناء مستقبله.

- الكفاءات العرضية :

- يبدي فضوله الفكريّ والعلميّ، ويتواصل بلغة سليمة .
- يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتّصال الحديثة ويستثمر مواردها.
- يحسن تكييف كلامه مع متغيّرات الوضعيّة التّواصليّة باستعمال الأساليب المناسبة.
- يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشّخصيّ و ينمّي حسّه الفنّيّ وذوقه الأدبيّ الجماليّ.

- الكفاءات الختامية :

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة مختلفة الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.

- مركبات الكفاءة :

- تعيين عناصر الوضعيّة التّواصليّة والمقاطع الدّالة على الحوار والتّوجيه.
- يتناول الكلمة مستفسرا عن خطوات استعمال.
- تفسير تصرّفات أو مواقف في ظلّ أحداث معيّنة.

• الموارد المستهدفة:

- الحوار والتوجيه، إسناد الفعل النّاقص للضّمائر، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، علامات الوقف .

• السياق:

- حرص الآباء على توجيه أولادهم إلى طلب العلم والتفرغ له رغبة في سعادتهم .

تأكيدا لهذه الفكرة كلّفك أستاذ اللغة العربية أن تلقي كلمة توجيهية في حضرة زملائك، اعتمادا على النص المسموع «سبيل النّجاح» لأحمد أمين.

• المهمات :

- يتعرف على موضوع النص ويحدده اجمالا وتفصيلا .
- يقف على مواطن التأثير والتأثر فيه .
- يبرز قيمه العلمية والتربوية والاجتماعية .

الوضعية الجزئية الأولى :

انطلاقا من النص النثري المسموع - سبيل النجاح - وانطلاقا من فكرة الأساسية التي يعالجها (حرص الأب على نجاح ابنه) قم بإعداد الكلمة التوجيهية الّتي ستلقيها في حضرة زملائك، منفذا التعليمات الآتية:

- اذكر بعض صفات طالب العلم الناجح .
- قم بتوجيه النصائح المهمة في النّص المسموع لزملائك.
- حدّد مما سمعت مظاهر حرص الأب على نجاح ولده وسعادته.

الوضعية الجزئية الثانية :

تفاعلت كثيرا مع النص المسموع ، ونقلت تفاعلك إلى زملائك لإبداء الرأي.

• التعليمات :

- اذكر الأثر الّذي تركه أحمد أمين في نفسك .
- اذكر سبب اعجابك بنصائحه.
- عبّر عن اعجابك لنصائح احمد أمين عن طريق التّوجيه وأنت تحاور زملاءك في القسم.

الوضعية الجزئية الثالثة :

حاورت زملائك في ضرورة المثابرة في طلب العلم ، والأخذ بالأسباب لتحقيق النّجاح والتفوق في الحياة. فطلب منك بعضهم أن تفصل الحديث عن الأسباب التّي ذكرتها.

• التعليمات :

انطلاقا من النّصّ المسموع :

- عرّف بطالب العلم الجاد المثابر.

- اذكر أهم صفات النّجاح في حياته.

الوضعية الجزئية الرابعة :

السند : النص النثري المسموع .

بعد تحضيرك للكلمة التوجيهية التي ستلقيها على مسامع زملائك ، أدركت جيّدا قيمة المسموع التربوية والعلمية، وفضل اللّغة العربية في نقل هذا المسموع إلينا وحفظه من الاندثار .

السند : النص النثري المسموع .

التعليمات :

- بيّن القيمة التربوية والعلمية والاجتماعية للنص المسموع .

- بيّن فضل اللّغة العربية في حفظه من الضياع، وقدرتها على التّصوير والتّعبير عن مختلف الأفكار والمشاعر.

• الوضعية الإدماجية .

• الوضعية التقويمية .

أنموذج (2) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم والاكتشافات العلمية

ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة، استثمار ، تذوق) : فَضْلُ العِلمِ

• القيم والمواقف :

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• الكفاءة الختامية :

- يقرأ ويفهم نصوصا نثريّة وشعريّة مركّبة (من مائة وخمسين إلى مائتي كلمة) من مختلف الأنماط، مع التّركيز على التّمطين الحواريّ والتّوجيهي، مشكولة جزئيّا قراءة مسترسلة بأداء حسن منغّم، محترما علامات الوقف.

• مركبات الكفاءة :

- قراءة معبّرة بضوابط النّطق والاسترسال والوقف.
- استخلاص الضّوابط اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة.
- تحليل الأفكار لاستخلاص القيم.

• الموارد المستهدفة:

- مفردات جديدة : سلك، يبتغي، فضل، حظ، وافر.
- المرسل، المرسل إليه، الرسالة.
- الوحدات الفكرية.
- بعض العبارات المؤثرة.
- كيفية تصميم نص.
- إسناد الفعل النّاقص للضّمائر - جزم الفعل المضارع - الأفعال الخمسة - علامات الوقف المناسبة.

• سياق الوضعيّة :

- حيـاة الإنسـان علميّـة وعمليّـة، ولينـال الفضـل فيهمـا وجـب عليـه كطالـب علـم أن يكـون صادقـا مثابـرا فـي تعلّمـه.

عزمت أن تؤكد هذه الفكرة وقد يساعدك هذا السّند الّذي بين يديك على ذلك.

• السّند : فضل العلم .

• المهام :

- يجيب المتعلم عن أسئلة الفهم العام بعد القراءة الصامتة للنص.

- يقرأ النص قراءة معبرة للمعاني والأحاسيس.

- يبيّن معاني بعض الكلمات المستعصية ويوظفها في جمل من انشائه.

- يحدد الفكرة العامة والأفكار الأساسية.

- يشرح مضمون النص من جوانبه المختلفة.

- يستخلص الظّاهرة اللّغويّة (اسناد الفعل الناقص للضمائر)

الوضعية الجزئية الأولى :

السّياق :

روى أبو الدّرداء عن النّبيّ - صلّى الله عليه وسلّم - حديثا شريفا عن فضائل العلم.

• التّعليمات :

- بعد قراءتك الصامتة ، استخرج الفكرة العامة لنص الحديث الشريف.

- اشرح الكلمات الصعبة .

- قسم النص إلى وحدات ثم اشرحها وحلّلها.

الوضعية الجزئية الثانية :

انطلاقا من النّصّ المقروء السابق.

• التّعليمات :

- استخرج من النّصّ بعض المؤشّرات الدّالة على طلب العلم وفضائله .

- حدّد سلوكات السّاعي إلى طلب العلم .

- أين تكمن العلاقة بين العلماء والأنبياء ؟ وما أثر ذلك في حياتهم وحياة غيرهم؟

- بم توحي لك العبارة الآتية : « وَفَضْلُ العَالِمِ عَلَى العَابِدِ كَفَضْلِ القَمَرِ عَلَى سَائِرِ الكَوَاكِبِ»

الوضعيّة الجزئيّة الثّالثة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

• التّعليمات :

- استخرج العبارات الّتي تدل على فضائل العلم.

- استخرج بعض القيم التي تضمنها النص.

- كيف تتحقق جائزة طالب العلم ؟

- استخرج من النص أعظم فضل لطالب العلم في الحياة.

الوضعية الجزئية الرابعة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

• التعليمات :

- لخص فضائل العلم بأسلوبك الخاص.

- ماهو نمط النص ؟ اذكر بعض مؤشراته.

الوضعية الجزئية الخامسة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

• التعليمات :

- أعد قراءة نص الحديث ثم أجب عن الأسئلة الآتية :

- استخرج من النص أساليب الحوار .

- عيّن أساليب التّوجيه من نص الحديث .

- وظّف المفردات الآتية من جمل من إنشائك : (يبتغي ، فضل ، حظ) .

- بم تفسّر مجيء النص بالأسلوب الخبري فقط؟

- استخرج صورة بيانية واشرحها وبيّن أثرها .

- عيّن القيمية التربوية من النص وبيّن أثرها في المجتمع.

- إليك عبارة جاءت في نص الحديث: «وإنّ العالم ليستغفر له من في السموات والأرض»

عيّن لفظ المحسن البديعي الوارد في العبارة ثم سمّه وبين سرّ جماله .

- وأنت في ساحة المؤسسة في فترة الراحة المسائية حدّثك زملاؤك عن تباين مراتب أهل العلم .

أكتب ملخصا لمضمون الحوار الّذي دار بينكم عن تلك المراتب موظفا الطباق والفعل التّاقص مسندا للضّمير المناسب.

الوضعية الجزئية السادسة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

- تحديد الظاهرة اللغوية المراد معالجتها (إسناد الفعل النّاقص للضّمائر).

ألاحظ:

1-مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الجَنَّةِ.

2- سَمَا ضَيْفُ أَبِي الدَّرْدَاءِ بِحَاجَتِهِ عِنْدَ مُضِيفِهِ.

أُناقش:

- ما نوع الفعل الّذي تحته خط في المثال الأوّل؟ هات ماضيه.

- ما نوعه ؟ وما أصل لامه ؟

- ما نوع لام الفعل سما مقارنة بالفعل يبتغي؟ ماذا نسمّي هذا الفعل؟

-أسند الفعلين «يبتغي، سما» إلى ضمائر الرّفع المنفصلة في الأزمنة الثّلاثة: الماضي، المضارع (المرفوع،المنصوب،المجزوم) الأمر. ولاحظ ما طرأ عليهما من تغيّر.

- ماذا تستنتج ؟

أستنتج:

الفعل النّاقص: هو ما كانت لامه (الحرف الأخير) حرف علّة.

النّاقص : إذا كان النّاقص يائيّا أو واويّا ، سواء أكان ماضيا أو مضارعا، وأسند لغير الواو أو ياء المخاطبة لم يحدث فيه تغيير.

- إذا كان آخر الماضي النّاقص ألفا وأسند إلى غير الواو، فإن كان ثلاثيا ردّت الألف إلى أصلها وإن زاد على ثلاثة قلبت الألف ياء.

- إذا اتّصلت تاء التّأنيث بالماضي النّاقص الّذي آخره ألف حذفت الألف.

أدمج تعلّماتي

1- استخرج الفعل النّاقص ممّا يأتي وأسنده إلى ضمائر الرّفع المنفصلة في الأزمنة الثّلاثة:

- دعا أبو الدّرداء ضيفه إلى استماع الحديث.

- يروي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.

2- وأنت في نادي المؤسّسة ... الحديث الشّريف.

- اكتب ملخصا لمضمون الحوار الّذي دار بينكم حول توجيهاته، موظّفا اسناد الفعل النّاقص للضّمائر المناسبة.

أنموذج (3) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

ميدان إنتاج المكتوب : آداب الحوار

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• الكفاءة الختامية :

- ينتج كتابة نصوصا مركبّة حوارية توجيهية بلغة سليمة لا تقل عن اثني عشر سطرا، في وضعيات تواصلية دالة.

• مركبات الكفاءة :

- احترام التعليمات وضوابط الخطّة .

- توظيف الزّمن و الضّمائر والرّوابط المناسبة، باحترام بنية الحوار والتّوجيه.

- الخطّ الواضح وتوظيف القيم.

• الموارد المستهدفة:

- إسناد الفعل النّاقص للضّمائر.
- علامات الوقف الممكنة.
- عناصر آداب الحوار.
- خصائص التوجيه.

• سياق الوضعية :

- تابعت مع والدك شريطا وثائقيا حول تضحيات العلماء لخدمة الإنسانيّة. وحاورته عن كيفيّة تقديرهم وضرورة الاقتداء بهم.
- أُكتب نصّ الحوار في ثمانية أسطر تبرز من خلاله توجيهات والدك، موظّفا آداب محاورتك له.

أنموذج (10) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الأسبوع الرابع الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

ميدان فهم المنطوق : عَبْقَرِيُّ الرِّيَاضِيَّاتِ - عاطف محمّد

• القيم والمواقف :

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• الكفاءة الختامية :

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة مختلفة الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.

• مركبات الكفاءة :

- تعيين عناصر الوضعيّة التّواصليّة والمقاطع الدّالة على الحوار والتّوجيه.
- يتناول الكلمة مستفسرا عن خطوات استعمال.
- تفسير تصرّفات أو مواقف في ظلّ أحداث معيّنة.

• الموارد المستهدفة:

- الحوار والتوجيه، إسناد الفعل النّاقص للضّمائر، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، علامات الوقف.

• السياق:

- الاكتشاف العلميّ سبق إنسانيّ يعترف بصاحبه بالفضل على الآخرين.

تأكيدا لهذه الفكرة كلّفك أستاذ اللغة العربية أن تلقي كلمة توجيهية في حضرة زملائك، اعتمادا على النص المسموع «عَبْقَرِيُّ الرِّيَاضِيَّاتِ - لعاطف محمّد»

• المهمات : - يتعرف على موضوع النص ويحدده اجمالا وتفصيلا.

- يقف على مواطن التأثير والتأثر فيه.

- يبرز قيمه العلمية والتربوية والاجتماعية.

الوضعية الجزئية الأولى :

انطلاقا من النص النثري المسموع - عَبْقَرِيُّ الرِّيَاضِيَّاتِ - وانطلاقا من فكرة الأساسية التي يعالجها (الصفر في علم الحساب) قم بإعداد الكلمة التوجيهية الّتي ستحاور بها زملاءك، منفذا التعليمات الآتية :

- أين نشأ وتعلّم الخوارزميّ ؟ وماذا كانت تمثل المدينة الّتي تعلّم بها؟

- لماذا حرص على أن يحصل على المعارف العلميّة للهنود ؟

- ما هو العلم الّذي كشفه زعيم الهنود للخوارزميّ ؟ وما علاقته به؟

- بم اعترف زعيم الهنود للخوارزميّ ؟ ولماذا فعل ذلك ؟

- اكتشف الخوارزميّ الصّفر وأدرك قيمته. بيّن الأثر الّذي أحدثه هذا الاكتشاف في علم الحساب وحياة النّاس.

- هل يمكن للإنسان أن يحتكر العلم لنفسه؟ دلّ على هذا المعنى من النّصّ الّذي سمعته ووضح موقفك منه.

- أذكر ممّا سمعت من النّصّ فعلا ناقصا مسندا إلى الضّمير وفعلا مضارعا مجزوما وفعلا من الأفعال الخمسة وبيّن حكم كلّ فعل.

- هات فكرة عامّة للنّصّ.

- ما القيمة البارزة في النّصّ ؟ بيّن أثرها في حياة السّاعي إلى طلب العلم.

الوضعية الجزئية الثانية :

الاكتشاف العلميّ فتح إنسانيّ باهر في عالم البحث عن الحقيقة غيّر معالم حياتنا المعاصرة.

• التعليمات :

- حاور زملاءك مبيّنا لهم أثر الاكتشاف العلميّ في الحياة، موظّفا إسناد الفعل النّاقص للضمير المناسب والمضارع المجزوم والأفعال الخمسة مع احترام آداب الحوار.

أنموذج (11) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

إدماج في ميدان المكتوب : الحساب الهوائي

• القيم والمواقف :

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• الكفاءة الختامية :

- يقرأ ويفهم نصوصا نثريّة وشعريّة مركّبة (من مائة وخمسين إلى مائتي كلمة) من مختلف الأنماط، مع التّركيز على النّمطين الحواريّ والتّوجيهي، مشكولة جزئيّا قراءة مسترسلة بأداء حسن منغّم، محترما علامات الوقف .

• مركبات الكفاءة :

- قراءة معبّرة بضوابط النّطق والاسترسال والوقف.

- استخلاص الضّوابط اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة.

- تحليل الأفكار لاستخلاص القيم.

• الموارد المستهدفة:

- المرسل، المرسل إليه، الرسالة.

- الوحدات الفكرية.

- بعض العبارات المؤثرة.

- كيفية تصميم نص.

- إسناد الفعل النّاقص للضّمائر - جزم الفعل المضارع - الأفعال الخمسة - علامات الوقف المناسبة.

• سياق الوضعيّة :

لِلأُسْرَةِ وَالـمُجْتَمَعِ أَيَادٍ بَيْضَاء عَلَى الأَبْنَاءِ مِنْهَا فَضِيلَةُ العِلْمِ الَّتِي يَسْهَرَانِ عَلَيْهَا بِكُلِ عَزْمٍ وَحَزْمٍ حُبًّا فِي سَعَادَتِهِمْ . وَالأَبْنَاءُ بِدَوْرِهِمْ يَسْعَوْنَ دَائِبِينَ بِصِفَاتِ التَّفَوُّقِ وَالنَّجَاحِ لِخِدْمَةِ مُجْتَمَعِهِمْ وَالبَشَرِيَّةِ جَمْعَاءَ.

عزمت أن تؤكد هذه الفكرة وقد يساعدك هذا السّند الّذي بين يديك على ذلك.

• السّند : الحِسَابُ الهَوَائِيُّ

• المهام :

- يجيب المتعلم عن أسئلة الفهم العام بعد القراءة الصامتة للنص.
- يقرأ النص قراءة معبرة للمعاني والأحاسيس.
- يبيّن معاني بعض الكلمات المستعصية ويوظفها في جمل من انشائه.
- يحدد الفكرة العامة والأفكار الأساسية.
- يشرح مضمون النص من جوانبه المختلفة.
- يستخلص الظّاهرة اللّغويّة (إسناد الفعل النّاقص للضّمائر - جزم الفعل المضارع - الأفعال الخمسة).

الوضعية الجزئية الأولى :

اقرأ نصّ (الحساب الهوائيّ) قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة الآتية :

- ما هي الألعاب الّتي كان يمارسها عليّ مع زميليه؟ وفي أيّة مدينة؟
- من كان المتفوّق فيهم؟ وما حيلته في ذلك؟
- كيف فسّر عمليّة الحساب لزميليه؟ وما موقفهما من ذلك؟
- ما رأيك في إهمال إنسان اليوم للحساب الذّهنيّ واعتماده الكليّ على الآلة ؟ علّل.
- ماذا طلب الأب من معلّم ابنه ؟ وإلام أرشده ذلك المعلّم؟
- اقرأ الفقرة الآتية وأجب عن الأسئلة بعدها :

« دعونا نتسلى، فلنبدأ بعمليّة جمع حسابيّة دون ورقة أو قلم ، فليختر بكير رقما من أربعة أعداد، وخليل رقما من أربعة أعداد، وسنرى من منّا الأسرع في الجمع».

1- اضبط الفقرة بالشّكل التّام.

2- استعن بالقاموس لمعرفة المعاني المختلفة لكلمة (اكتشاف).

3- استخرج من الفقرة الفعل النّاقص مسندا إلى ضميره المناسب والمضارع المجزوم وأداة جزمه.

- حوّل الفقرة الآتية إلى المؤنّث المفرد والمثنّى المخاطبين.

« يَلْعَبُونَ حِينًا أَلْعَابَ الاِسْتِخْفَاءِ ، وَالبَحْثِ عَنْ بَعْضِهِمُ البَعْضِ، بَيْنَ صُخُورِ الشَّاطِئِ السَّاحِلِيِّ، وَيَتَسَلَّوْنَ حِينًا آخَرَ فِي عَمَلِيَّاتِ الحِسَابِ الهَوَائِيِّ».

4- أعرب ما يلي : راح الثّلاثة يفكّرون في جمع الرّقمين.

الوضعية الجزئية الثانية :

« الاكتشاف العلميّ يوقد القرائح، ويتألّق به العلماء في سماء العلم، يضيئون بأثره الظّلمات في كلّ مكان».

- عبارة ذكّرتك برسالة أخيك الأكبر لك، فحاورته على الفور مستزيدا التّوضيح والتّوجيه لعلّك تكون عالما.

- ضع تصميما مناسبا لنصّ الحوار :

(مقدمة : تثمين أثر الاجتهاد في التّحصيل الجيّد للعلم والاقتداء بسير العلماء، خاتمة).

- أكتب نصّ الحوار موظّفا الفعل النّاقص مسندا إلى الضّمير المناسب والمضارع المجزوم والأفعال الخمسة والكناية والمحسّن البديعيّ محترما علامات الوقف. وصفّفه بالحاسوب لتعرضه على زملائك وينشر لاحقا في المجلة الحائطيّة للمؤسّسة.

- التدريب على الإدماج فيما بين الميادين.

- الوضعية الإدماجية التقويمية.

ثالثًا - بطاقات فنّيّة للاستئناس.

أتعلم

جاءتـك رسـالة مـن أخيـك الأكبـر ينصحـك بالحـذر مـن المبالغـة فـي دخـول الفضـاء الأزرق (الفيسـبوك)، لأنّ ذلـك سـيكون على حسـاب المذاكـرة والدّراسـة. ممـا قرأتـه فيهـا: «اِعلَـم أنّ للعلـم فضائـل لا تُحصى، فاجتهِدْ في تحصيلـه، واقتبس الـدّروس مـن سِـيَرِ العلمـاء، فلعلّـك تصيـر عالمًـا كبيـرًا تنفـع نفسـك ومجتمعـك والإنسـانيّة جمعـاء».

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	الانطلاق من الوضعية : لماذا توفر الدولة كل ظروف التمدرس لك ولزملائك؟
- وضعية بناء التعلمات وضعية الختام	سَبِيلُ النَّجَاحِ – أحمد أمين (قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مع الاستعانة بالآداء والحس الحركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية -يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). أفهم وأناقش: - في أيّ موضوع نصح أحمد أمين ابنه ؟ - ما الّذي يصبو إليه الابن في تعلّمه ؟ وكيف يحقّقه ؟ - إلام وجه الأب ابنه ؟ وما أثر ذلك في حياته الدراسية؟ - ما هي النّصائح الّتي أسداها الأب لابنه؟ وما أثرها في حياته المدرسية؟ وعلام تدل كثرتها؟ * قراءة ثانية للنص المنطوق من طرف الأستاذ يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام حيث يدلي السامعون للعروض بآرائهم وتصويباتهم ، ويدافع العارضون عن عروضهم بجرأة . - يعقب الأستاذ على كل ما دار بين المتعلمين، مؤيدا ومصوبا من حيث المعارف والمعلومات انتج مشافهة : اعرض البرنامج اليومي الذي ارتضاه الكاتب لولده في توجيهات عملية مرتبة.

المراحـــل	الوضعيات التعليمية التعلّميـــة
وضعية الانطلاق	الحصة 02: فهم المكتوب : فَضْلُ العِلمِ مراقبة التحضير: الانطلاق من وضعية تعلّمية : - حاول أن تتخيل حالة مجتمع يفتقر إلى العلم.
وضعية بناء التعلّمات	أفهم النصّ القــراءة الصامتــة: دعـوة التلاميـذ إلـى فتـح الكتـاب وقـراءة النـص قـراءة صامتـة للفهـم. مراقبة فهم النص: - أسئلة الفهم - ما الّذي جعل الرّجل يتكبّد مشقّة السّفر؟ وهل نال مبتغاه ؟ - ما جزاء من مشى لطلب العلم بصدق و إخلاص؟ - لماذا فضل العالم على العابد ؟ وضح - ما دور العلماء في المجتمع؟ - ما العلاقة بين العلماء والأنبياء؟ قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ و أجودهم أداءً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعى فيها الأداء ، الاسترسال ، سلامة اللغة ، احترام علامات الوقف . 5- مسرحة النص بتمثيل أدواره في عمل ثنائي.
وضعية ختامية	- أعد قراءة الحديث الشّريف، واستنتج العلاقة بين مضمونه وسلوك راويه. 2- اذكر سلوكياتك اليوميّة الّتي تطبّق من خلالها مضمون الحديث الشّريف. موظفا التوجيه ليقتدي بك زملاؤك.

<table>
<tr><td>

الحصة الثالثة :

قواعد اللغة

إسناد الفعل الناقص الى الضمائر

قراءة النص ومناقشة مضمونه واستخراج الأمثلة

ألاحظ :

1. من سلك طريقا يبتغي فيه علما......

2. سما ضيف أبي الدّرداء ......

أُناقش:

- ما نوع الفعل (يبتغي)؟هات ماضيه؟

- ما أصل لامه؟

- مانوع لام الفعل يبتغي؟ ماذا نسمي هذا الفعل؟

- اسند الفعلين الى ضمائر الرفع المنفصلة في الماضي والمضارع والأمر.

- لاحظ ما طرأ عليها من تغيير.

أستنتج :

الفعل الناقص هو الفعل معتل الآخر ،مثل :دعا ، رمى ،سعى.

تحذف لام الفعل الناقص إذا اتصلت به واو الجماعة أو تاء التأنيث.

أُقوّم:

1- استخرجْ الفعل النّاقص ممّا يأتي وأسنده إلى كلّ الضّمائر:

دعا أبو الدّرداء ضيفه إلى الاستماع للحديث.

- يرمي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.

</td><td></td></tr>
<tr><td>

2. أثناء فترة الاستراحة، التقيتَ ببعض زملائك في النّادي، وتجاذبتُم أطراف الحديث حول مضمون الحديث.

صُغ المعنى الإجماليّ للحديث الشّريف، وأَتْبِعْهُ بتوجيهات مناسبة تفيد بها زملاءك، موظفا أفعالا ناقصة.

</td><td>الوضعية الختامية</td></tr>
</table>

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	الوضعية التعلمية : أتذوق نصي : دراسة النص (فضل العلم) التذكير بمضمونه (الأفكار) .
وضعية بناء التعلمات	أعد قراءة نصّ الحديث الشّريف، «فضل العلم » ثمّ أجبْ عن الأسئلة الآتية: 1. يجمع النّصّ بين نمطي الحوار والتّوجيه. عيّن المقاطع الدّالة على كلّ ذلك. 2. بم تفسّر مجيء نصّ الحديث بالأسلوب الخبريّ فقط؟ 3. ما هي الصّورة البيانية في العبارة الآتية؟ اشرحها وبيّن سرّ جمالها. « وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب .» 4. انسج على منوالها في سياق النّصح والتّوجيه. 5. كوّن جملة تتوفّر على صورة مشابهة لها. 6. في النّصّ قيمة تربويّة، عيّنها وبيّن أثرها في المجتمع.
وضعية الختام	- أُكتـب توجيهـا لزملائـك قصـد الاجتهـاد فـي الدّراسـة، موظّفـا تشـبيهين مختلفيـن .

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	**الوضعية التعلمية** انتاج المكتوب (آداب الحوار) عد إلى نص الحديث، وبين طرفي الحوار؟
وضعية بناء التعلمات	**أتعرف** - حدّد أطراف الحوار. - ما هي الصّفات الّتي يجب التّحلّي بها، حتّى يتحقّق الحوار؟ - هناك سلوكيات يجب تفاديها أثناء الحوار. اذكر ما تعرفه منه ما دام الحوار تعبيرا نشترك مع غيرنا فيه، فيجب أن نتحلّى فيه بالآداب الآتية: - أن نصغي للمتحدّث باهتمام. - لا نقاطعه أثناء حديثه. - لا نأخذ الكلمة منه حتّى ينهي فكرته. - لا ننفعل أثناء الرّدّ عليه، ولا نتهجّم على شخصه، إذا كنّا بصدد رفض رأيه. - يجب التزام الهدوء والرّزانة طوال مدّة الحوار، فهذا من الأخلاق المحمودة الّتي تسهم في إنجاح الحوار. **أتدرب** تأمّلْ خطاب أبي الدّرداء لضيفه، ثمّ حَدِّدْ بعضَ آدابِ الحِوار الواردةِ فيه: « فَقَالَ: مَا أَقْدَمَكَ يَا أَخِي؟ فَقَالَ: حَدِيثٌ بَلَغَنِي أَنَّكَ تُحَدِّثُهُ عَنْ رَسُولِ اللّٰه صلى اللّٰه عليه وسلم قَالَ: أَمَاقَدِمْتَ لِحَاجَةٍ؟ قَالَ: لَا، قَالَ: أَمَا قَدِمْتَ لِتِجَارَةٍ؟ قَالَ: لَا، قَالَ: مَا جِئْتَ إِلَّا فِي طَلَبِ هَذَا الحَدِيثِ؟ قَالَ: فَإِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللّٰهِ صلى اللّٰه عليه وسلم يَقُولُ ...
وضعية الختام	**أتدرب:** تابعت شريطًا وثائقيًا حول تضحيّات العلماء في خدمة الإنسانيّة. فشعرت بتقديرهم، وعزيمة على الاقتداء بهم، ورحت تُكَلِّمُ نفسك. - اكتب الحوار الداخلي الذي أنتجته وقتها. **وضعية إدماج جزئيّ:** تابعت مع والدك شريطا وثائقيا حول تضحيّات العلماء لخدمة الإنسانيّة. - أُكتب نصّا توجيهيا تضمّنه الحثَّ على إدراك فضل العِلم، وإكبار العلماء بناءً على نماذج من مواقفهم.

قائمة لبعض المراجع المساعدة

في اللّسانيّات النّصيّة (علم اللغة النّصي):

1. إبراهيم حمروش. التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. المجلة الجزائرية للتربية. العدد الثاني. السنة الأولى. مارس 1995.
2. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.
3. حسام أحمد فرج. نظرية علم النّصّ رؤية منهجية في بناء النّصّ النّثري.
4. دي بوجراند. النص والخطاب والإجراء. ترجمة: تمام حسان.
5. سعيد حسن بحيري. علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات.
6. صبحي الفقي. علم اللغة النصّيّ بين النظرية والتطبيق.
7. صلاح فضل. بلاغة الخطاب وعلم النص.
8. كلاوس برينكر. التحليل اللغوي للنص. مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة: سعيد حسن بحيري.
9. محمد الأخضر صبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه.
10. محمد السيّد علي. اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس.
11. مقران يوسف. دروس في اللّسانيّات التعليمية.

في البيداغوجيا والتعليمية والمناهج:

1. أحمد عبده عوض. مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية.
2. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.
3. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها.
4. صالح عبد الرحمن. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات. بوزريعة. الجزائر.
5. علي آيت أوشان. اللسانيات والديداكتيك: من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية.
6. عباس الصوري. في بيداغوجية اللغة العربية؛ البحث في الأصول.
7. عبده الراجحي. فقه اللغة في الكتب العربية.

8. فخر الدين قباوة. المهارات اللغوية وعروبة اللسان.

9. لحسن توبي. بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي.

10. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات.

11. معاوية محمود، التعلم. تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية.

12. منصف عبدالحق. رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية.

13. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م.

14. تحليل منهجيّ بالكفاءات للأنشطة التّعليميّة مع توجيهات تربويّة تطبيقيّة، كمال بوليفة.

15. المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، إكزافيي روجرس.

16. دليل المعلّم في نشاط المعالجة التربويّة: دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، قاسم قادة.

17. الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة، طه علي حسين الدّليمي وسعاد عبدالكريم الوائلي.

18. مقاربة التّدريس بالكفاءات، خير الدّين هنّي.

19. دليل منهجيّ في التّقويم التّربويّ، وزارة التربية الوطنية، عبدالقادر أمير وآخرون.

20. إضاءات حول تعليميّة اللّغة مشافهة وتحريرًا، الحمزة بشير.

21. عشر كفاءات جديدة لممارسة التّدريس، فيليب بيرينو. ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية.

22. نشاطات الإدماج: لماذا؟ متى؟ كيف؟، محمد الطّاهر واعلي.

<u>في المعارف اللغوية والقواميس:</u>

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب.

2. إيمان البقاعي. المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب.

3. الجارم علي، مصطفى أمين. البلاغة الواضحة.

4. الجارم علي، مصطفى أمين. النحو الواضح.

5. الغلاييني مصطفى. جامع الدروس العربية.

6. بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

7. شوقي ضيف. المدارس النحوية.

8. عبد الرحمن ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون.

9. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي.

10. عبده الرّاجحي / التّطبيق النّحويّ

11. عبده الرّاجحي / التطبيق الصرفي.

12. سعيد الأفغاني - الموجز في قواعد اللّغة العربيّة

13. أحمد قبّش / الكامل في النحو و الصرف و الإعراب.

14. الدكتور مبارك مبارك / قواعد اللغة العربية (جمع وتنسيق)

15. أحمد الهاشمي / القواعد الأساسية للّغة العربية

16. ايميل يعقوب - معجم الإملاء والإعراب

<u>في فنيات التعبير:</u>

1. أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا.

2. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. 2002م.

3. جورج مارون. تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص. 2009م.

4. سجيع الجبيلي. تقنيات التعبير في اللغة العربية. 2008م.

5. محمد أولحاج. ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج. 2001م.

الفهرس